

**Jugend- und umgangssprachliche Besonderheiten in finnischen DaF-
Lehrwerken der gymnasialen Oberstufe**

Eine Lehrwerkanalyse am Beispiel der Lehrwerkreihen

Genau und Weitere Wege

Sonja Hiekkalahti

Universität Tampere

Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Masterarbeit

Mai 2014

HIEKKALAHTI, SONJA: Jugend- und umgangssprachliche Besonderheiten in finnischen DaF-Lehrwerkender gymnasialen Oberstufe – Eine Lehrwerkanalyse am Beispiel der Lehrwerkreihen *Genau* und *Weitere Wege*

Pro gradu -tutkielma, 71 sivua + 4 liitesivua
Toukokuu 2014

Tämän laadullisen oppikirja-analyysin tarkoituksena on tarkastella, mitä saksan puhekielelle – erityisesti nuorisokielelle – tyypillisiä piirteitä ilmenee lukion saksan oppikirjoissa. Aineistoni koostuu A-saksan kahdesta lukion oppikirjasarjan teksti- ja työkirjojen materiaaleista kursseille 1–4. Nämä oppikirjasarjat ovat lukioissa yleisesti käytetyt *Genau* ja *Weitere Wege*.

Tutkielman teoriaosan alussa luodaan lyhyt katsaus kielelliseen varieteetteihin saksan kielessä. Ensiksi määritellään standardikieli ja ei-standardikielelliset varieteetit, sitten edetään puhutun kielen ja kirjoitetun kielen eroihin ja lopuksi päädytään tarkastelemaan nuorisokieltä puhekielen osana. Erityisesti keskitytään puhekielen ja nuorisokielen erityispiirteiden kuvailemiseen, minkä perusteella oppikirja-analyysi suoritetaan. Teoriaosassa luodaan myös lyhyt katsaus saksan kielen opetukseen Suomessa sekä sitä ohjaaviin dokumentteihin (Eurooppalainen viitekehys ja Lukion opetus suunnitelman perusteet 2004). Teoriaosan lopuksi luodaan vielä katsaus kielellisen variaation käsittelyyn vieraan kielen opetuksessa sekä tarkemmin oppikirjoissa ja esitellään, miten puhe- ja nuorisokieltä voitaisiin tutkijoiden mukaan käsitellä vieraan kielen opetuksessa.

Tutkielman empiirisen osan oppikirja-analyysi osoittaa, että sekä oppikirjojen teksteissä että harjoituksissa esiintyy saksan puhe- ja nuorisokielelle tyypillisiä piirteitä, mutta vain yksittäisissä tapauksissa oppilaalle kerrotaan, että kyse on puhekielen piirteistä. Myöskään kaikkia puhe- ja nuorisokielelle tyypillisiä ilmaisuja ei oppikirjojen sanastoissa ole merkitty puhe- tai nuorisokielisiksi. Etenkin nuorison suosimien sanojen kohdalla viittaukset sanan käytöstä puuttuvat tai ne esitetään puhekielisinä. Vaikka puhe- ja nuorisokielelle tyypillisiä piirteitä ei oppikirjoissa varsinaisesti opeteta tai harjoitella, luo niiden esiintyminen oppikirjoissa edellytykset niiden ymmärtämiselle ja tekee teksteistä luonnollisemman ja autenttisemmän oloisia.

Oppikirja-analyysin perusteella voidaan todeta oppikirjasarjojen välillä olevan vain pieniä eroja siinä, miten ja mitä piirteitä oppikirjoissa ilmenee. *Genau*-sarjan kirjoissa piirteitä esiintyy hieman monipuolisemmin kuin *Weitere Wegen* materiaalissa. Kummankin oppikirjasarjan teemat ja materiaali luovat periaatteessa edellytykset aiheen käsittelylle, mutta se edellyttää opettajan panostusta asiaan. Lienee siis epätodennäköistä, että opiskelijat pystyisivät omaksumaan kovin monia puhe- ja nuorisokielelle tyypillisiä ilmaisuja ja piirteitä omaan passiiviseen sanavarastoonsa. Kouluopetuksen ongelmaksi koituvat usein rajalliset opetusmahdollisuudet ja käytettävissä oleva aika, minkä vuoksi opetuksessa käsiteltävien aiheiden suhteen on suoritettava karsintaa. Toivottavaa kuitenkin olisi, että opetuksessa käsiteltäisiin puhekielelle ja motivaatiosyistä myös nuorison kielenkäytölle tyypillisiä piirteitä. Aiheen käsittelyssä tulisi korostua ymmärtämistäidot sekä se, että opiskelijat tiedostaisivat kyseisten piirteiden olevan tyypillisiä saksan puhekielelle.

Asiasanat: oppikirja-analyysi, puhekielen piirteet, nuorisokieli, saksan kielen opetus

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Sprachliche Varietäten im Deutschen	4
2.1	Standardsprache als Leitvarietät	4
2.2	Nicht-standardsprachliche Varietäten	4
2.3	Gesprochene Sprache – geschriebene Sprache	6
2.3.1	Umgangssprache	7
2.3.2	Jugendsprache	8
2.3.3	Funktionen der Jugendsprache	11
3	Besonderheiten im Sprachgebrauch Jugendlicher	12
3.1	Merkmale des gesprochenen Deutsch	12
3.2	Merkmale der deutschen Jugendsprache	13
3.2.1	Jugendtypische Wortbildung	14
3.2.2	Entlehnungen in der Jugendsprache	15
3.2.3	Übertreibung und niedrige Stilebene	16
3.2.4	Jugendtypische Syntax	17
4	Sprachwandel im Deutschen	18
5	Jugendsprachforschung	19
6	Lehrwerk und Lehrwerkanalyse	20
6.1	Lehrwerk im Unterricht	20
6.2	Lehrwerkanalyse	21
7	DaF-Unterricht in Finnland	22
7.1	Deutsch als A- und B-Sprache an finnischen Schulen	22
7.2	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen	23
7.3	Die Grundlagen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe	24
7.4	Kommunikative Kompetenz	26
7.4.1	Linguistische Kompetenz	27
7.4.2	Pragmatische Kompetenz	27
7.4.3	Soziolinguistische Kompetenz	28
8	Sprachvariation im DaF-Unterricht	28
8.1	Jugend- und Umgangssprache im DaF-Unterricht	29
8.2	Jugendsprache in DaF-Lehrwerken	30
8.3	Motivation der Lernenden im Konstruktivismus	31
9	Empirische Untersuchung	32
9.1	Ziel und Methode	32
9.2	Material	33
9.2.1	Lehrwerkreihe <i>Weitere Wege</i>	34

9.2.2	Lehrwerkreihe <i>Genau</i>	35
9.3	Analyse umgangs- und jugendsprachlicher Elemente in Lehrwerken	35
9.3.1	Allgemeine Bemerkungen.....	35
9.3.2	Themenbereiche der Lehrwerke.....	36
9.3.2.1	Sport.....	36
9.3.2.2	Freizeitaktivitäten	37
9.3.2.3	Freundschaft	38
9.3.2.4	Deutschsprachige Länder und Städte.....	39
9.3.2.5	Schule und Studium.....	40
9.3.2.6	Arbeits- und Familienleben	40
9.3.2.7	Gesellschaftliche und globale Themen	41
9.3.2.8	Neue Medien.....	42
9.3.3	Wortbildung	43
9.3.3.1	Kopfwörter.....	44
9.3.3.2	Akronyme	45
9.3.3.3	Partielles Kompositum.....	46
9.3.3.4	Ableitung	46
9.3.4	Übertreibung und niedrige Stilebene	47
9.3.4.1	Verstärkungswörter.....	47
9.3.4.2	Positive und negative Wertadjektive	49
9.3.4.3	Vulgarismen und Fäkalausdrücke.....	50
9.3.5	Entlehnungen	51
9.3.6	Syntax.....	53
9.3.6.1	Reduktion von <i>es</i>	53
9.3.6.2	Apokope.....	54
9.3.6.3	Zusammenziehung von Präposition und Artikel	55
9.3.6.4	Reduktion des unbestimmten Artikels.....	55
9.3.6.5	Partikeln und Füllwörter	56
9.3.7	Wortschatz	57
9.3.7.1	Begrüßungs- und Abschiedsformeln	59
9.3.7.2	Gebrauch von bestimmten Artikeln mit Eigennamen	59
9.4	Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse.....	60
10	Schlusswort.....	63
	Literaturverzeichnis	66
	Anhänge	76

1 Einleitung

Kommunikative Kompetenz ist zweifellos das wichtigste Lernziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts. Dem Ziel entsprechend sollen auch die Lehrwerke dazu dienen, die Lernenden auf kommunikatives Handeln in authentischen Situationen vorzubereiten und mit dem Phänomen der gesprochenen Sprache vertraut zu machen. Im Vergleich zu vielen anderen Sprachen (auch zum Finnischen) ist das Deutsche eine variationsreiche Sprache (vgl. Berend & Knipf-Komlósi 2006, 163). Neben der kodifizierten und standardsprachlichen Form des geschriebenen Deutschen existieren im Deutschen viele andere Erscheinungsformen in Abhängigkeit u. a. der Situation, der Region, der sozialen Zugehörigkeit der Sprecher. Zudem ist zu berücksichtigen, dass im Deutschen die geschriebene und gesprochene Form erheblich voneinander abweichen.

Im DaF-Unterricht wird vorrangig die variationslose deutsche Standardsprache vermittelt, die zwar als akzeptabelste Sprachform gilt, die aber von keinem Muttersprachler heutzutage im Alltag verwendet wird. Verschiedene Austauschprogramme, Korrespondenzen sowie die Verwendung des Internets führen jedoch dazu, dass viele jugendliche DaF-Lerner mit deutschsprachigen Jugendlichen in Kontakt kommen. Jugendliche DaF-Lerner haben oft selber den Wunsch, mit Gleichaltrigen auch in der Zielsprache angemessen kommunizieren zu können (vgl. Neuland 2010, 436–437). Die Statistiken von CIMO¹ zeigen, dass die Mobilität der finnischen Studenten im vergangenen Jahrzehnt zugenommen hat. Die Anzahl der Studenten, die einen Auslandsaufenthalt während ihres Hochschulstudiums verbringen, ist in zehn Jahren um ein Drittel gestiegen und betrug im Jahr 2012 10 014 Studenten. Deutschland ist unter finnischen Hochschulstudierenden das beliebteste Zielland schon seit mehreren Jahren (Internetquelle 5). Die Kontakte mit den deutschsprachigen Menschen sind während des Austauschs unvermeidbar und Sprachkenntnisse erwünscht. Die Sprechweise dieser Jugendlichen entspricht nicht der deutschen Standardsprache, die den DaF-Lernern in der Schule vornehmlich beigebracht wird. Sie sprechen wahrscheinlich eine Umgangssprache, die über verschiedene jugendsprachliche Spezifika verfügen kann. In der Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache wird die Variation heutzutage als natürlicher Bestandteil des Unterrichts gesehen, aber spiegelt dies sich in finnischen DaF-Lehrwerken wider, die noch immer eine zentrale Stellung im Fremdsprachenunterricht haben?

Diese Masterarbeit hat das Ziel, die Rolle des Sprachgebrauchs Jugendlicher in zwei verschiedenen finnischen DaF-Lehrwerkreihen zu untersuchen. In der vorliegenden Arbeit werden sowohl umgangssprachliche als auch jugendsprachliche Züge als für den Sprachgebrauch Jugendlicher charakteristische Besonderheiten betrachtet. Ich will herausfinden, wie die deutsche Jugend- und Umgangssprache in zwei verschiedenen finnischen DaF-Lehrbuchreihen behandelt wird. Um dies zu erforschen, wird im empirischen Teil der Arbeit eine Lehrwerkanalyse vorgenommen, um zu klären, ob in den untersuchten Lehrwerken für die Jugend- und Umgangssprache typische Eigenschaften und Ausdrücke vorkommen. *Genau* und *Weitere Wege* sind Lehrwerkreihen für den

¹ CIMO = Zentrum für internationale Mobilität

Unterricht Deutsch als A-Sprache², die für die Zielgruppe SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe bestimmt sind.

Mit Hilfe einer inhaltsorientierten Lehrwerkanalyse will ich herausfinden, wie die Jugendsprache und die Umgangssprache in den Lehrwerken der gymnasialen Oberstufe repräsentiert und bearbeitet werden. Ich werde an die Lehrwerke folgende Fragen stellen:

- 1) Welche Themen, die für Jugendliche von Interesse sein können, werden in den Lehrwerken berücksichtigt?
- 2) Welche Eigenschaften der Jugend- und Umgangssprache tauchen in den Lehrwerken auf?

Die Analyse soll zeigen, inwiefern die finnischen DaF-Lerner der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit haben, sich mit dem Thema Jugend- bzw. Umgangssprache in den analysierten Lehrwerken vertraut zu machen.

Ich stelle die Hypothese auf, dass in den Lehrwerken heutzutage der deutschen Jugendsprache kaum Raum gegeben wird. Ich vermute aber, dass Charakteristika der deutschen Umgangssprache zunehmend sowohl im DaF-Unterricht als auch in Lehrwerken besprochen werden, weil die Umgangssprache eine größere Reichweite als die Jugendsprache hat. Meine Hypothese gründet sich auf meine eigenen Erfahrungen, denn in meiner eigenen Schulzeit wurde die deutsche Jugendsprache gar nicht im Unterricht besprochen. Auch die Umgangssprache fand wenig Beachtung. Zwar hätten sich passende Gelegenheiten zur Beschäftigung mit diesen sprechsprachlichen Varietäten gefunden. Im Unterricht haben wir uns deutsche Filme angesehen, Lieder gehört und Jugendzeitschriften durchgeblättert, aber auch wenn es da möglich gewesen wäre, behandelte unsere Lehrerin weder umgangssprachliche noch jugendsprachliche Besonderheiten mit uns.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zehn Kapitel. In Kapitel 2 werden die für die vorliegende Arbeit grundlegenden Begriffe definiert. Es wird von der *Standardsprache* ausgegangen und in die *nicht-standardsprachlichen Varietäten* übergegangen, zu denen in der vorliegenden Arbeit sowohl die Umgangs- als auch Jugendsprache gezählt werden. Danach werden die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache kurz besprochen, bevor die Begriffe *Umgangssprache* und *Jugendsprache* definiert werden. Kapitel 3 konzentriert sich darauf, die typischen Merkmale im Sprachgebrauch Jugendlicher darzustellen. Zunächst werden die Besonderheiten der gesprochenen deutschen Umgangssprache kurz besprochen. Danach werden die Charakteristika der Jugendsprache mit Beispielen veranschaulicht, damit betont wird, dass es sich dabei größtenteils um dieselben Charakteristika wie bei der Umgangssprache handelt. In Kapitel 4 werden einige Tendenzen des Sprachwandels im Deutschen kurz erläutert und es wird geschildert, wie die Jugendsprache zum Sprachwandel beiträgt. In Kapitel 5 wird der Stand der Jugendsprachforschung kurz dargestellt. Da im empirischen Teil der Arbeit eine Lehrwerkanalyse vorgenommen wird, werden in Kapitel 6 die Begriffe *Lehrwerk* und *Lehrwerkanalyse* erläutert. Danach wird die heutige Situation des schulischen DaF-Unterrichts in Finnland bezüglich des Deutschen als A-Sprache erläutert. Da der Unterricht auf den Grundlagen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe basiert, werden sie zunächst thematisiert, besonders im Hinblick auf die mündliche Kommunikation und

² Als A-Sprache wird in dieser Arbeit sowohl die A1- als auch die A2-Sprache betrachtet. Die A1-Sprache ist die erste Fremdsprache in Finnland, die üblicherweise in der dritten Klasse angefangen wird. Die A2- Sprache wird meistens in der 5. Klasse angefangen und das Lernen dieser Sprache ist freiwillig.

sprachliche Variation. Danach wird noch ein kurzer Überblick über die für den Fremdsprachenunterricht zentralen Begriff *kommunikative Kompetenz* gegeben. Dabei werde ich mich auf die Definition des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens stützen, denn im heutigen Fremdsprachenunterricht spielt dieses Dokument eine signifikante Rolle. Das Kapitel 8 konzentriert sich darauf, den Sprachgebrauch Jugendlicher als Gegenstand des DaF-Unterrichts zu betrachten. Es wird unter anderem erläutert, wie das Thema nach Ansicht der Jugendsprachforscher im DaF-Unterricht behandelt werden sollte. Da die Motivation der Lernenden bezüglich des Lernens im Konstruktivismus betont wird und die Jugendsprache als Motivationsfaktor im Unterricht angesehen wird, wird kurz ein Überblick über die Rolle der Motivation im Konstruktivismus gegeben.

Kapitel 9 ist der empirischen Untersuchung gewidmet. Zuerst werden das Ziel und die Methode der vorliegenden Arbeit erläutert. Dann wird das Untersuchungsmaterial vorgestellt und dann wird berichtet, wie die Jugend- und Umgangssprache in den Lehrwerken behandelt werden. Es handelt sich vorrangig um eine qualitative Untersuchung, die aber quantitative Angaben enthält, um die Ergebnisse der Untersuchung zu veranschaulichen und zu stützen. Die in den Lehrwerken gefundenen jugend- und umgangssprachlichen Züge werden in Unterkapitel 9.3 vorgestellt. Schließlich werden die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse noch zusammengefasst und in dem Zusammenhang versuche ich auch ein paar Vorschläge zu geben, wie jugend- und umgangssprachliche Elemente in DaF-Lehrwerke vermittelt werden könnten.

Als Anregung der Arbeit dient das Zitat von Maijala (2007a, 283): „Eine Zielsetzung für die Fremdsprachenlehrwerke ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt, zu denen auch die Jugendsprache und Jugendkultur gehören.“ Aufgrund dieser in der Einleitung geschilderten Problematik halte ich es für äußerst relevant herauszufinden, inwiefern der Sprachgebrauch deutscher Jugendlicher in finnischen DaF-Lehrwerken behandelt wird.

2 Sprachliche Varietäten im Deutschen

Jede Einzelsprache wird in Abhängigkeit davon, wer sie in welcher Situation, wann und wo verwendet, unterschiedlich realisiert, das heißt sie variiert. Innerhalb jeder Sprache gibt es eine Vielzahl von Erscheinungsformen, die als Varietäten bezeichnet werden können (vgl. Nabrings 1981, 19; Bassola 2005, 307).

Dieses Kapitel konzentriert sich darauf, die Begriffe Standardsprache, Umgangssprache und Jugendsprache zu erläutern. In Unterkapitel 2.3.3 wird auf die Funktionen der Jugendsprache eingegangen.

2.1 Standardsprache als Leitvarietät

Die Sprache wird traditionell in Standardsprache und Dialekt eingeteilt. Sie stellen die äußersten Enden eines Kontinuums dar. Die *Standardsprache*, (auch *Hochsprache*, *Nationalsprache*, *Standardvarietät* genannt) auf die sich andere Varietäten wie Umgangssprache, Dialekte und Gruppensprachen beziehen, wird als Leitvarietät bezeichnet. (Vgl. Neuland 2008, 66–67; Reinke 1994, 296). Glinz (1980, 610) versteht unter Standardsprache „die heute gehörte und gelesene, gesprochene und geschriebene deutsche Sprache, soweit sie als allgemein gebraucht, als nicht-mundartlich und als nicht-schichtenspezifisch betrachtet wird.“ In Bußmanns Lexikon der Sprachwissenschaft (1983, 502) wird Standardsprache auf folgende Weise erläutert:

Seit den 70er Jahren übliche deskriptive Bezeichnung für die historisch legitimierte, überregionale, mündliche und schriftliche Sprachform der sozialen Mittel- bzw. Oberschicht; in diesem Sinn synonyme Verwendung mit der (wertenden) Bezeichnung »Hochsprache«. Entsprechend ihrer Funktion als öffentliches Verständigungsmittel unterliegt sie (besonders in den Bereichen Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung) weitgehender Normierung, die über öffentliche Medien und Institutionen, vor allem aber durch das Bildungssystem kontrolliert und vermittelt werden. Die Beherrschung der Standardsprache gilt als Ziel aller sprachdidaktischen Bemühungen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Standardsprache überregional und kodifiziert ist. Unabhängig von der Situation und von sozialen Gruppierungen ermöglicht sie die höchstmögliche Verständlichkeit in einer Sprachgemeinschaft. Sie soll auch vorrangig in Schulen vermittelt werden. Diese Faktoren unterscheiden Standardsprache von nicht-standardsprachlichen Varietäten, die zunächst besprochen werden.

2.2 Nicht-standardsprachliche Varietäten

Spiekermann (2010, 344) zufolge stellen die Varietäten „Subsysteme von Sprachen“ dar. Grenzen zwischen den Varietäten sind durchlässig, was bedeutet, dass die Varietäten einander überlagern und gegenseitig überschneiden. (Löffler 2005a, 79.) Dies verdeutlicht Löffler (2005, 79) mit seinem Varietäten- bzw. Sprachwirklichkeitsmodell.

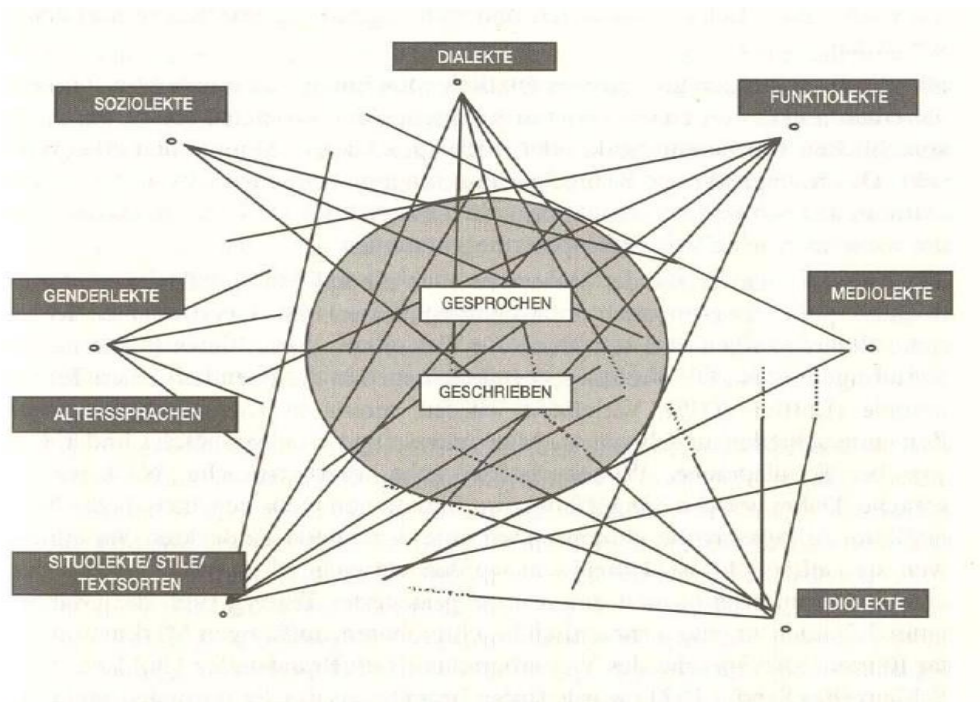


Abbildung 1: Varietäten-Modell nach Löffler (2005a, 79).

Im Modell wird die Sprache in sechs Großbereiche oder *Lekte* (auch *Varietäten* genannt) gegliedert, die ein zusammenhängendes, nicht klar trennbares System bilden:

- 1) Mediolekte
- 2) Funktiolekte
- 3) Dialekte
- 4) Soziolekte
- 5) Genderlekte
- 6) Situolekte

Die obengenannten Lekte vertreten die sprachliche Variation in Bezug auf 1) das Medium (geschrieben/gesprochen), 2) die Funktion (Alltags-, Literatur-, Wissenschafts- und Pressesprache), 3) die areale Verteilung, 4) die Sprechergruppen, 5) das Alter und das Geschlecht und 6) Interaktionstypen oder Situation. Die Einteilung ist grob und richtunggebend, da die Übergänge fließend sind und die Unterscheidungskategorien sich überschneiden. Infolgedessen besteht der Sprachgebrauch eines Individuums (auch *Idiolekt* genannt) aus einer Mischung von verschiedenen sprachlichen Varietäten. (Löffler 2005a, 79–112.)

Was die medialen Varietäten bzw. Mediolekte betrifft, sind die anderen obengenannten Variationsdimensionen beim Sprechen und Schreiben auch immer enthalten. Wie Schwitalla (2012, 19) erklärt:

Immer spricht/schreibt jemand in der Sprache einer Zeit, als Angehöriger einer sozialen Gruppe, in der Standardsprache, Umgangssprache oder im Dialekt, als Mensch einer

bestimmten Altersstufe, als Mann oder Frau, in der Welt des Alltags, der Wissenschaft, der Dichtung oder der Religion.

Den Varietäten, die in der vorliegenden Arbeit behandelt werden, ist gemeinsam, dass sie vornehmlich in gesprochener Form existieren. Deshalb wird zunächst auf die Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache eingegangen.

2.3 Gesprochene Sprache – geschriebene Sprache

In Anlehnung an Dürscheid (2006, 376) gibt es zwei Erscheinungsformen der Sprache: die Sprache wird entweder gesprochen oder geschrieben. Auf dieselbe Unterscheidung zielen folgende Begriffspaare: *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit*, *gesprochensprachliche* und *geschriebenssprachliche Kommunikation*, *mündliche* und *schriftliche Verständigung*, *Diskurs* und *Text*, *Rede* und *Schrift* sowie *Sprechen* und *Schreiben*. Fiehler et al. (2004, 12) verweisen darauf, dass für die Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache der Vergleich wesentlich ist. Gesprochene Sprache steht immer im Kontrast zur geschriebenen Sprache und umgekehrt. Die gesprochene und die geschriebene Sprache unterscheiden sich voneinander, weil sie in verschiedenen Situationen und für verschiedene Zwecke verwendet werden (Tiittula 1992, 12).

Die gesprochene Sprache stellt die primäre Art der Sprachverwendung dar (u.a. Löffler 2005a, 82; Tiittula 1992, 17; Wilkins 1976, 18). Noch immer gibt es Kulturen, in denen Menschen nie schreiben und lesen lernen, obwohl sie viele Sprachen sprechen können. Auch was die Entwicklung des Individuums im Lebenslauf betrifft, lernen die Kinder zuerst sprechen und erst später schreiben und lesen. Jedoch basiert die Vorstellung, die die Menschen über die Sprache haben, weitgehend auf der Vorstellung über die geschriebene Sprache: die gesprochene Sprache wird oft auch „durch die Brille der geschriebenen Sprache“ gesehen. Gesprochene Sprache ist freier und spontaner als die geschriebene Sprache. Die gesprochene Sprache ist die Sprache der meisten Alltagssituationen. Typisch für die gesprochene Sprache ist, dass die beteiligten Personen meistens einander gegenüberstehen. Es handelt sich dabei um eine Face-to-Face-Kommunikation. Die Mitteilung des Sprechers wird durch den Kontext ergänzt und beim Sprechen gibt es immer die Möglichkeit, eine Rückfrage zu stellen, die Mitteilung mehrmals zu wiederholen und somit leicht zu korrigieren oder zu modifizieren. (Löffler 2005a, 82–83; Tiittula 1993, 63–69 & 1992, 11–17; Wilkins 1976, 13–20).

Beim Sprechen kann man sich sowohl verbal mit Worten als auch nonverbal mit der Körpersprache ausdrücken. Die nonverbale Kommunikation stellt einen wichtigen Teil der mündlichen Kommunikation dar. Sie unterstützt die verbalen Äußerungen des Sprechers und erleichtert das Verstehen des Gesprochenen. Beim Sprechen sind die Wörter durchschnittlich kürzer als beim Schreiben. Auf den komplexen Satzbau wird beim Sprechen verzichtet und kürzere und einfachere Sätze als beim Schreiben werden bevorzugt (Tiittula 1993, 70 & 72).

Die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache lassen sich nicht immer so deutlich erkennen. Tiittula (1993, 70) konstatiert, dass in manchen Kommunikationssituationen das Sprechen der geschriebenen Sprache sehr ähneln kann und umgekehrt: das Schreiben kann Züge gesprochener Sprache aufweisen. Schwitalla (2012, 22) weist ebenfalls darauf hin, dass die Unterschiede innerhalb der geschriebenen bzw. gesprochenen Sprache zuweilen größer sein können als zwischen diesen zwei Mediolekten.

Lange wurde der geschriebenen Sprache im Fremdsprachenunterricht der Vorrang gegeben und die gesprochene Sprache wurde außer Acht gelassen. (Tiittula 1993, 63; Wilkins 1976, 19). Ein großer Teil unseres sprachlichen Handelns besteht jedoch aus der mündlichen Interaktion, weshalb das Gespräch als eine der wichtigsten Textsorten im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden kann (vgl. Rieger 2004, 1). In diesem Kapitel wird nicht genauer auf die Merkmale der gesprochenen Sprache eingegangen sondern dies geschieht in Kapitel 3.

2.3.1 Umgangssprache

Umgangssprache wird in der germanistischen Linguistik entweder horizontal als *regionale Umgangssprache* oder vertikal als Zwischenstufe zwischen Mundart und Hochsprache als *Alltagssprache* verstanden. Barbour & Stevenson (1998, 153) gliedern die Umgangssprache in *standardnahe* und *dialektnahe Umgangssprache*. In der vorliegenden Arbeit geht es um die standardnahe Umgangssprache, weshalb die dialektale Umgangssprache in diesem Kapitel außer Betracht gelassen wird.

Umgangssprache steht zwischen den Dialekten und der Standardsprache und dient dem Zweck der alltäglichen Verständigung aller gesellschaftlichen Gruppen und Schichten (Wermke 1997, 221–226; Neuland 2008, 66). Barbour & Stevenson (1998, 56, 152) heben hervor, dass umgangssprachliches Deutsch „das normale mündliche Kommunikationsmedium“ der meisten Deutschsprachigen ist. Ebenfalls stellt Wiesinger (1997, 29) fest, dass die Umgangssprache über eine große kommunikative Reichweite verfügt. Radtke (1973, zit. nach Dittmar 2004, 254) stellt eine allgemeine Definition der Umgangssprache vor:

Wir bezeichnen mit Umgangssprache die gesprochene deutsche Sprache eines jeweiligen synchronen Zeitabschnitts (darin ist also auch die sprachhistorische Komponente enthalten), die überregional gesprochen und verstanden wird, nicht fachgebunden (Fachsprache) und verhüllend (Sondersprache) ist, aber durchaus landschaftliche Züge (etwa in den Intonationsverhältnissen) aufweisen kann.

Der Terminus Umgangssprache wird oft mit der gesprochenen Sprache und mit der Alltagssprache gleichgesetzt (Nabrings 1981, 75). Die Aspekte, dass sie im alltäglichen Leben verwendet wird und vornehmlich gesprochen wird, wiederholen sich in verschiedenen Bestimmungen, wie auch Dittmar & Schmidt-Regener (2001, 522) feststellen:

Umgangssprachen existieren vorrangig mündlich, besitzen einen größeren regionalen Gültigkeitsbereich als die kleinräumigen Dialekte und werden in alltagssprachlichen Situationen verwendet.

Von der Standardsprache unterscheidet sich die Umgangssprache auf allen Ebenen: phonetisch, phonologisch, morphologisch, lexikalisch und syntaktisch. Abweichungen von der Standardsprache, die in der Regel von allen Sprechern akzeptiert werden, machen die standardnahe Umgangssprache aus. Abweichungen der dialektnahen Umgangssprache werden dagegen von der gebildeten Mittelschicht gering geschätzt und als Merkmale der Arbeiterschicht angesehen. Doch nicht alle Abweichungen können problemlos kategorisiert werden, was die Grenze zwischen standardnaher und dialektnaher Umgangssprache fließend macht. (Barbour & Stevenson 1998, 158).

In der vorliegenden Arbeit wird Umgangssprache als stilistische Schicht und nicht als dialektnahe Umgangssprache behandelt, da dieser Aspekt für den DaF-Unterricht relevant ist. In diesem Sinne wird sie auch als *Substandard* bezeichnet. Darunter wird ein gesprochenes, standardnahes Deutsch verstanden, das überregionale Merkmale aufweist (Dittmar & Schmidt-Regener 2001, 525).

2.3.2 Jugendsprache

Der Begriff Jugendsprache lässt sich nicht leicht definieren, denn es handelt sich um ein äußerst komplexes und heterogenes Phänomen. Die Definitionen von Sprachwissenschaftlern, die sich mit dem Thema Jugendsprache beschäftigen, unterscheiden sich voneinander. Dies erweist sich hinsichtlich der Bestimmung des Begriffs Jugendsprache als besonders problematisch. Eigentlich sollte statt von einer Jugendsprache von Jugendsprachen die Rede sein (Neuland 2008, 45–47). Auch wenn der Begriff Jugendsprache umstritten und ungenau ist, wird er in dieser Arbeit verwendet, um die Sprechweisen der Jugendlichen zusammenzufassen. Bevor ein Versuch gegeben wird, den Begriff Jugendsprache zu definieren, wird zunächst ein Überblick über die Definition der *Jugend* gegeben.

Kein Kind mehr, aber auch noch nicht erwachsen: Jugendliche. Wer sind sie und was für eine Gruppe bilden sie? Die Jugendphase kann aus mindestens drei verschiedenen Ausgangspunkten betrachtet werden (Schlobinski et al. 1993, 37). Sie kann als:

- 1) eine *biologische Altersphase* (im Alter von 12/13–25 Jahren);
- 2) *soziokulturelle Lebensphase* (vor dem Eintritt des Individuums in das Arbeitsleben);
- 3) eine *Subkultur* mit eigenständigem Lebensstil betrachtet werden.

Laut Reinke (1994, 295) wird das Jugendalter als eine Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsensein angesehen. Ihr zufolge bezeichnet die Jugend sowohl einen Lebensabschnitt als auch eine gesellschaftliche Gruppe, deren Mitglieder sich in einer bestimmten Entwicklungsphase befinden. Rein biologisch ist es leichter einen Jugendlichen von einem Nicht-Jugendlichen zu unterscheiden, während es vom sozialen Aspekt her nicht so einfach ist. Dass der Aspekt des Alters nicht als einziges Definitionsmerkmal ausreicht, darin sind die Jugendsprachforscher heutzutage einer Ansicht. Die Jugendlichen müssen auch eine soziale Reife (z.B. Unabhängigkeit von ihrer Familie) erreichen, und erst dann können sie völlig selbständige Mitglieder der Gesellschaft sein. Viele Jugendsprachforscher sind der Meinung, dass das Jugendalter am Anfang der Pubertät beginnt und damit endet, wenn die Jugendlichen mit ihrer Ausbildung fertig sind und in das Arbeitsleben eintreten. (Vgl. Reinke 1994, 295; Schlobinski et al. 1993, 37.)

Eine häufige Vorstellung ist, dass es nur eine Jugendkultur gibt, die immer dieselbe bleibt. Die Jugendlichen bilden jedoch keine homogene Gruppe, sondern innerhalb der Gesamtjugendlichkeit oder der Gesamtjugendkultur gibt es eine Vielzahl Subkulturen, was auch die Sprechweisen der Jugendlichen variabler macht. Trotz der Heterogenität der Jugendlichen meint Reinke (1994, 295–296), dass es relativ uniforme Gruppen³ gibt. Als verbindende aber auch als abgrenzende Signale für die Gruppenzugehörigkeit können Aussehen, Musikstil, Kleidung, Verhalten und Sprache angesehen werden. *Jugendkultur* basiert hauptsächlich auf dem Gruppenkonzept und es können *drei Stufen der Jugend* genannt werden: 1) Die *Peer-Groups*, d.h. etwa gleichaltrige Jugendliche mit

³ „Gruppen im engeren Sinne sind gesellschaftliche Gebilde von mehreren Personen, die überindividuell eine innere Einheit zeigen, was sich im ‚Wir-Bewußtsein‘ ausdrückt“ (Reinke 1994, 295).

ähnlicher sozialer Herkunft, die mindestens teilweise gemeinsame Gedanken haben; 2) *Subkulturelle Gruppen* entsprechen jugendkulturellen Strömungen (z.B. Hippies und Punks); 3) *Großgruppe der Jugend* besteht aus den Peer-Groups und subkulturellen Gruppen. (Reinke 1994, 295–296.).

Die Jugendkultur verbreitet sich vor allem durch die Medien. Das Internet, die Musikindustrie, das Fernsehen, Filme und unterschiedliche Zeitungen und Zeitschriften, die sich an Jugendliche richten, führen dazu, dass Jugendliche heutzutage mehr kulturelle Impulse als früher entgegennehmen. Dies hat zur Folge, dass die Sprechweisen Jugendlicher gegenwärtig noch heterogener als früher sind. (Vgl. Reinke 1994, 295–296; Neuland 2008, 24–25.)

Was die Definition des Begriffs *Jugendsprache* betrifft, gibt Glück (1993, 288) im Metzler-Lexikon Sprache eine vage Bestimmung dafür „Nicht präzise terminologisierte Begriff. Sammelbezeichnung für Sprechweisen Jugendlicher [...]“. In der Jugendsprachforschung wird Jugendsprache heute als „ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation“ verstanden (Neuland 2008, 45).

Linguistisch gesehen ist die Jugendsprache keine eigene Sprache, sondern bedient sich der Mittel, die die jeweilige Sprache bereithält. Die Jugendsprache wird vor allem in Form der gesprochenen Sprache realisiert. Die Jugendsprache beruht auf den Regeln und dem Wortschatz der deutschen Standardsprache, und die Merkmale der deutschen Jugendsprache stimmen weitgehend mit denen der gesprochenen deutschen Umgangssprache überein. Es ist nicht immer leicht zu bestimmen, ob ein Ausdruck umgangssprachlich oder jugendsprachlich ist, weil da kaum enge Grenzen gezogen werden können. Auch Erwachsene können dieselben sprachlichen Elemente wie Jugendliche benutzen. Der Unterschied liegt darin, dass die Jugendlichen diese Elemente in höherer Frequenz und mit größerer Intensität als Erwachsene benutzen. Die Kommunikation Jugendlicher besteht nicht nur aus den in Wörterbüchern als jugendtypisch bezeichneten Ausdrücken, sondern sie sprechen vielmehr eine Alltagssprache, die sie variieren. Sie sprechen untereinander anders als mit ihren Eltern oder Lehrern und variieren ihre Sprechweisen je nachdem, mit wem und wo sie kommunizieren. Folglich kann festgestellt werden, dass es in der Jugendsprache um umgangssprachliche Sprechstile geht, die spezielle Charakteristika besitzen. (Vgl. Neuland 2008, 160; Schlobinski et al. 1996, 2–3.)

Neuland ist jedoch der Meinung, dass der Allgemeinbegriff Umgangssprache unzureichend für die Charakterisierung der jugendsprachlichen Besonderheiten sei. Als Beispiel für die Jugendsprache spezifische Charakteristika nennt Neuland (2008, 66) u.a. bestimmte Interjektionen, Anredeformen und Wortspiele, die gruppenspezifisch sind. Das heißt, sie sind nicht allgemeinverständlich und setzen bestimmte Kenntnisse sowie gemeinsame Vorerfahrungen voraus. (Neuland 2008, 45, 66.)

Im Sprachgebrauch Jugendlicher gibt es deutliche Unterschiede hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, der sozialen Schicht oder der regionalen Herkunft. Die Heterogenität der Sprachgebrauchsweisen Jugendlicher verdeutlicht Neuland (2008, 69) mit einer Abbildung:

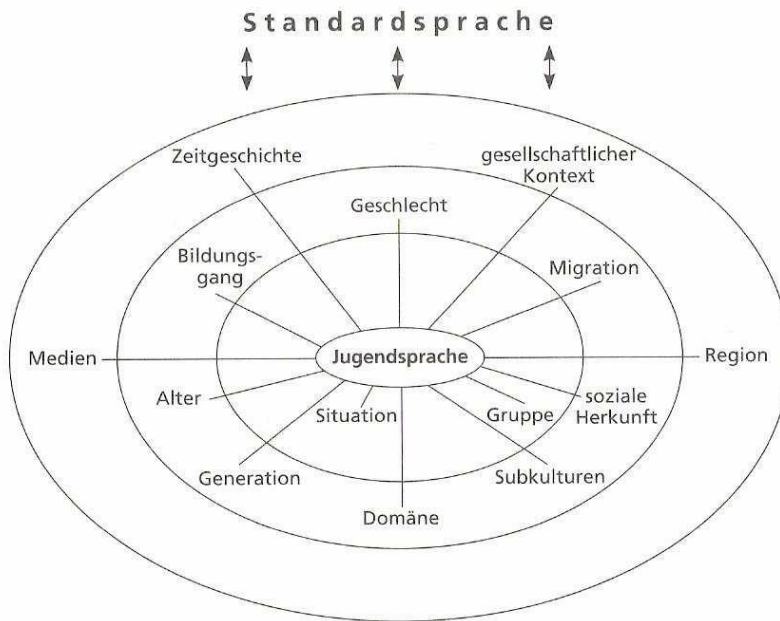


Abbildung 2: Variationsspektrum Jugendsprache (Neuland 2008, 69).

Die Abbildung 2 stellt die verschiedenen Faktoren dar, die die Sprechweisen Jugendlicher beeinflussen. Für jede Kommunikationssituation ist die Konstellation der Faktoren neu zu bestimmen. Wichtig ist zu bemerken, dass die sprachlichen Auffälligkeiten der Jugendsprache unterhalb der Standardsprache zu lokalisieren sind. Es bestehen wechselseitige Einflüsse und Übergänge zwischen Standard- und Jugendsprache. Die sprachlichen Ausdrucksweisen Jugendlicher können sich je nach Situation und subkulturellem Kontext sehr stark unterscheiden. Das Geschlecht, das Alter, der Bildungsgang sowie die soziale Herkunft des Individuums wirken sich auf den Sprachgebrauch eines Individuums aus. (Neuland 2008, 67–70.)

Es herrscht in der sprachwissenschaftlichen Forschung Uneinigkeit darüber, ob Jugendsprache als linguistische Varietät oder als subkultureller Sprachstil zu betrachten ist (Neuland 2006a, 227–228). Löffler betrachtet die Jugendsprache als *eine soziolektale Varietät* bzw. als *Soziolekt* der Sprache. Das gruppenbildende Element ist eine bestimmte Altersstufe. Noch genauer definiert gehört die Jugendsprache innerhalb der Soziolekte zu den *eigentlichen Soziolekten* (auch *Sondersprachen* bzw. *nichtberufsbedingte Gruppensprachen* genannt). Die Träger dieser eigentlichen Soziolekte bilden innerhalb einer Gesellschaft eine sozial abgrenzbare Gruppe. Die Sprache der Jugendlichen wird auch als *transitorisch* bezeichnet. Die transitorischen Soziolekte werden auch „Lebensalter-Sprachen“ genannt. Sie haben einen sogenannten Durchgangstatus, womit auf ihre zeitliche Begrenzung im Leben des Menschen hingewiesen wird. (Löffler 2005a, 113–120.)

Androutsopoulos (1998, 592) unterscheidet zwischen primärer und sekundärer Varietät. Unter *Primärvarietät* versteht er die Muttersprache, die erste Sprache, die ein Individuum nach seiner Geburt im Rahmen der Familie erwirbt. Androutsopoulos (1998, 592) hält Jugendsprache für *eine Sekundärvarietät*,

[...] die in der sekundären Sozialisation erworben, in der alltäglichen informellen Kommunikation im sozialen Alter der Jugend habituell verwendet und als solche identifiziert wird. Sie wird auf der Basis einer areal und sozial verschiedenen Primärvarietät realisiert und besteht aus einer Konfiguration aus morphosyntaktischen, lexikalischen und pragmatischen

Merkmale, deren Kompetenz, Verwendungshäufigkeit und spezifische Ausprägung nach der soziokulturellen Orientierung der SprecherInnen variiert.

Im Unterschied zu Primärvarietäten werden *Sekundärvarietäten* in einem neuen sozialen Umfeld (z.B. in der Gruppe Gleichaltriger) erworben. Die Aneignung der Sekundärvarietäten hängt von dem Lebensstil und den Interessen des Individuums ab. Zudem bezeichnet Androutsopoulos (1998, 3) Jugendsprache als „eine altersspezifische Teilmenge von Umgangssprache“.

Neuland (2008, 66–74) hält die Klassifizierung der Jugendsprache als eigenständige Varietät für problematisch: Welche soziale Gruppe ist eigentlich gemeint? Jugend als eine homogene Altersgruppe oder Jugendgruppen als Peer-Groups oder als Subkulturen? Sie schlägt daher vor, den Sprachgebrauch Jugendlicher unter dem soziolinguistischen Begriff der *subkulturellen Stile* zu erfassen. Im Unterschied zu Varietäten und Registern, die meist grammatisch und lexikalisch bestimmt werden, sind die sozialen Stile auch durch paralinguistische und nonverbale Merkmale, expressive und affektive Funktionen sowie soziale Bedeutungen gekennzeichnet. (Neuland 2006a, 227–231; Neuland 2008, 66–74.)

Sprachstile Jugendlicher sind Gruppenstile und werden auch im Rahmen der Gruppe erfunden. Sie setzen Interaktion und gemeinsam geteilte Werte sowie Einstellungen voraus. Die Sprachstile Jugendlicher bilden sich aus dem Bestand der Standardsprache, die jedoch in spezifischer Weise umgebildet wird. Diese Stilbasterei wird auch als *Bricolage* bezeichnet. Dies bedeutet, dass sprachliche Elemente aus verschiedenen kulturellen und medialen Bereichen in einen neuen jugendkulturellen Kontext überführt werden (z.B. Werbung, Fernsehen). (Neuland 2006a, 230; Neuland 2008, 71–73.) Das Spielen mit sprachlichen Elementen ist nicht nur für den Sprachgebrauch Jugendlicher gekennzeichnet, sondern die Lust, sprachlich zu variieren und spielen scheint allgemein zuzunehmen. (Vgl. Huneke & Steinig 2005, 46)

Die Uneinheitlichkeit der benutzten Termini verschiedener Wissenschaftler wurde in diesem Kapitel beleuchtet. Ungeachtet dessen ist die Rede vom gleichen Phänomen, das altersspezifisch und situationsabhängig ist. Die Jugendsprache setzt die Standardsprache voraus und weist gruppensprachliche und umgangssprachliche Charakteristika auf. In dieser Arbeit wird Jugendsprache vor allem als eine Varietät der Sprache, die Jugendliche untereinander benutzen, verstanden. Sie verfügt über viele Charakteristika, die zugleich Besonderheiten der gesprochenen deutschen Umgangssprache darstellen.

2.3.3 Funktionen der Jugendsprache

Jugendliche haben viele Gründe, um sich sprachlich abzugrenzen. In der Fachliteratur wird davon ausgegangen, dass die Jugendsprache

- 1) ein Mittel der Identitätsfindung ist,
- 2) der Gruppenkonstitution dient und
- 3) als Signal der Abgrenzung dient.

Die Jugendsprache spielt eine große Rolle beim Erwachsenwerden. Die Jugendlichen spielen mit der Sprache, weil sie sich von Erwachsenen und besonders von ihren Eltern – auch von deren Normen, Konventionen sowie von deren Sprache – abgrenzen wollen. Ehmann (2005, 12) zufolge ist dies der *Protestaspekt*. Er bezeichnet die Jugendsprache auch als eine „Kontrasprache“. Dabei

wird die Abgrenzungs- oder Protesthaltung der Jugendlichen gegenüber den herrschenden Normen unterstrichen.

Die Jugendlichen wollen sich nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von anderen Gruppen Jugendlicher abgrenzen. Die Jugendlichen wollen die anderen Jugendlichen, die nicht zur gleichen Gruppe gehören, ausschließen. Eine Gruppe Jugendlicher will etwas Eigenes haben, das Außenstehende nicht verstehen. Der jugendspezifische Sprechstil dient als Mittel dafür, sowohl die Originalität der eigenen Gruppe (oder Szene) zu zeigen oder zu betonen als auch die Gruppenzugehörigkeit zu bekräftigen. Sie wollen kreativ sein. Mit gemeinsamer Sprechweise, Musik und Kleidung bauen die Jugendlichen Selbstbewusstsein auf, sie demonstrieren Solidarität und signalisieren ihr Anderssein gegenüber anderen Gruppen und den Erwachsenen. Zusammengefasst dient die Jugendsprache dem Zweck, das „Wir-Gefühl“ sowie die „Ihr-Entfernung“ zwischen den verschiedenen Gruppen zu betonen. (Vgl. Ehmann 2005, 12–15; Neuland 2006a, 226; Reinke 1994, 296–297.)

3 Besonderheiten im Sprachgebrauch Jugendlicher

In diesem Kapitel werden die in verschiedenen Quellen häufig vorkommenden Charakteristika im Sprachgebrauch Jugendlicher aufgeführt. Die Merkmale der deutschen Jugendsprache stimmen bis auf den Bereich des Wortschatzes mit denen der deutschen Umgangssprache überein. Jedoch werden sie getrennt in eigenen Unterkapiteln behandelt, damit es unterstrichen wird, wie sehr die Merkmale der Jugendsprache denen der Umgangssprache ähneln. Zunächst wird kurz auf die Spezifika der deutschen Umgangssprache eingegangen und nachfolgend werden die Eigenschaften der Jugendsprache genauer dargestellt.

3.1 Merkmale des gesprochenen Deutsch

Im Folgenden werden für das gesprochene Deutsch typische Eigenschaften, die von der deutschen Standardsprache abweichen, aufgelistet. Dies erfolgt in Anlehnung an Veröffentlichungen von Berend & Knipf-Komlósi (2006), Durrell (2006) und Günthner (2000).

- der Schwund von [ə] in der Endung *-en* und gegebenenfalls die Assimilation des Nasals: *gebm*; *fahrn*.
- reduzierte Formen der Pronomina: *haste?* (hast du?); *isse?* (ist sie?)
- der Verlust von [ə] in vielen Verbendungen: *ich komm*; *ich könnt*
- der Unterschied zwischen dem unbestimmten Artikel und dem Zahlwort *ein*: *'n Buch* ~ *ein Buch*; *'ne Frau* ~ *eine Frau*
- der Gebrauch des Demonstrativpronomens statt des Personalpronomens: *Der kommt doch heute nicht*; *Hast du die auch gesehen?*
- der Ersatz des Genitivs durch *von*: *das Buch von meinem Bruder*
- der Ersatz von *solch* durch *so*: *So 'n Buch hab ich noch nie gelesen*.

- Häufige Ausklammerung: *Ich rufe an aus London; Ich hab sie doch heute gesehen in der Stadt.*
- Konjunktionen *weil* und *obwohl* ohne Verbendstellung: *Peter heiratet Anna, weil die hat Geld.*
- Verbspitzenstellung: *Ist viel zu fett; Komm gerade aus Köln.*
- Präposition *wegen* mit Dativrektion: *wegen dem Regen*
- Modalpartikeln: *ja; aber; eben; doch; halt; mal*
- Interjektionen, Ausrufe und emotionale Ausdrücke: *ach; hm; ach komm; Mensch*
- Eine große Zahl von Wörtern, die selten im geschriebenen standardsprachlichen Deutsch vorkommen, die aber charakteristisch für das gesprochene Deutsch sind: *abhauen, Ding, gucken, kapiieren, Klamotten, klappen, klauen, kriegen, löhnen, Mist, pennen, pumpen, pusten, schief gehen, Sprit, türmen, Typ.*
- Verschleifungen: *gerade – grade – grad; einmal – mal – ma; etwas – was*

Wie auch Bachofer (2003, 61) feststellt, stimmen die Merkmale der gesprochenen deutschen Umgangssprache mit denen der deutschen Jugendsprache weitgehend überein.

3.2 Merkmale der deutschen Jugendsprache

Die Jugendsprache weist Besonderheiten auf allen Ebenen des Sprachsystems auf. Die lautlichen (verschiedene Verkürzungen der Aussprache), prosodischen (Betonungen) und syntaktischen Merkmale (Abbrüche) stimmen weitgehend überein mit den Eigenschaften der gesprochenen Sprache. Bachofer (2003, 68) stellt fest, dass es Unterschiede nur beim Wortschatz gibt. Als besonders charakteristisch für den Sprachgebrauch Jugendlicher werden Stilmittel wie Übertreibung, Intensivierung und Ironie genannt (Reinke 1994, 297–299).

Die meisten und auffälligsten Merkmale der Jugendsprache finden sich auf der lexikalisch-semanticen Ebene, das heißt im Wortschatz. Reinke (1994, 298) weist jedoch darauf hin, dass es oft Probleme in semantischer Hinsicht gibt. Die Jugendlichen nutzen die potentielle Mehrdeutigkeit der Ausdrücke sehr extensiv, und die Erläuterung verschiedener Bedeutungen der Ausdrücke hat sich als kompliziert erwiesen (z.B. *Quali* kann *Qualität* oder *Qualifikation* bedeuten). Wegen der Schnelllebigkeit der Ausdrücke ist es problematisch, den aktuellen jugendtypischen Wortschatz zu schildern, denn die heute aktuellen Wörter können morgen schon veraltet sein, was einerseits das Spannende an der Jugendsprache ist, andererseits Probleme mit sich bringt. Vor allem, wenn das Thema auf den DaF-Unterricht übertragen wird. (Neuland 2008, 143–147; Reinke 1994, 298.)

Trotz der Heterogenität der Jugendsprache lassen sich bestimmte Merkmale benennen, die typisch für die Sprechweise der Jugendlichen sind. Diese Merkmale werden zunächst in eigenen Unterkapiteln genauer dargestellt.

- Phonetik: Apokopen (*ich sag für ich sage*), Kontraktionen (*hass'e für hast du*), Interjektionen (*ey*)
- Lexik: Spezifika der Wortbildung wie z.B. Neubildungen, Entlehnungen oder deren Integration ins Deutsche

- Semantik: Bedeutungswandel, v.a. Bedeutungserweiterungen, Verwendung von Phraseologismen und Metaphern
- Stilistik: z.B. Intensivierung und Hyperbolik, Anspielungen, Sprachspiele, Sprachmischungen
- Syntax: Veränderung der Wortstellung, Auslassungen
- Favorisierung bestimmter Handlungsmuster wie z.B. Frotzeln und Lästern im Gespräch
(Vgl. Neuland 2010, 435; Reinke 1994, 297–309.)

3.2.1 Jugendtypische Wortbildung

Auf der Wortbildungsebene haben die Jugendlichen die besten Möglichkeiten ihren Sprachgebrauch zu variieren und Neues zu schaffen. Die Wortbildung ist das wichtigste Mittel zur Erweiterung des jugendsprachlichen Wortschatzes (Henne 1986, 177). Die Jugendlichen nutzen alle Möglichkeiten der Wortbildung im Deutschen. Neue Wörter werden durch Zusammensetzung und Derivation, das heißt Ableitungen mit Hilfe von Präfixen und Suffixen, gebildet. Überdies werden die bestehenden Wörter durch Kurzwortbildung abgewandelt. (Androutsopoulos 1998, 217–219; Hoppe et al. 2003, 464–466; Pauli 2010, 37; Reinke 1994, 297–299.)

Beispiele für verschiedene Ableitungen:

- Präfix: *ab-*: *abchecken* (,klarmachen‘), *abfahren* (,etwas gut finden; jmdn sehr mögen o.ä.‘)
- Suffixe: *-mäßig*: *hypermäßig*, *hammermäßig*
-ig: *chillig*
-i: *schlaff* > *Schlaffi*
-o: *criminal* > *Kriminalo*, *normal* > *Normalo*

Die im Sprachgebrauch Jugendlicher häufig vorkommenden Suffixe sind *-ig* und *-mäßig*. Sie werden an bestimmte Worte angehängt, um die Art und Weise zu beschreiben, wie etwas oder jemand ist.

Beispiele für verschiedene Kurzwortbildungen:

- Kopfwörter: *Alk* für Alkohol, *Atmo* für Atmosphäre, *Demo* für Demonstration, *Fascho* für Faschist, *Geschi* für Geschichte, *Kapu* für Kapuzenjacke, *Prof* für Professor, *Proggi* für Programm, *Psycho* für Psychopat, *Quali* für Qualität, *Refi* für Referendar
- Schwanzwörter: *türlich* für natürlich
- Partielles Kompositum: *O-Saft* für Orangensaft, *O-Ton* für Originalton

Typisch für den Sprachgebrauch Jugendlicher ist, dass vorhandene Lexeme des Deutschen abgekürzt werden. Als *Kopfwörter* bezeichnet Bußmann (1983, 277) „verkürzte Ausdrücke, die nur den ersten Teil von mehrgliedrigen/-silbigen Ausdrücken verwenden.“ *Schwanzwörter* dagegen sind „verkürzte Ausdrücke, die nur den letzten Teil von mehrgliedrigen Ausdrücken verwenden“ (Bußmann 1983, 452). Im *partiellen Kompositum* handelt es sich um eine Mischform. Der erste Teil besteht aus dem Anfangsbuchstaben der Zusammensetzung und der zweite Teil des Wortes bleibt ungekürzt. (Androutsopoulos 1998, 137.)

Ferner gibt es auch *Konversionen*, das heißt Wörter werden in eine andere Wortart überführt. Substantive wie *Sahne* oder *Klasse* werden als unflektiertes Adjektiv gebraucht: *Er ist klasse*. (Reinke 1994, 298). Als eine Spezialform der Wortbildung können auch *Akronyme* betrachtet werden. Sie werden aus den Anfangsbuchstaben von Wörtern zusammengesetzt. Besonders gerne werden sie von Jugendlichen in der SMS- und Chat-Sprache benutzt: *hdl* – *hab dich lieb*; *lol* – *laughing out loud*; *bs* – *bis später*; *dbdb* – *du bist der/die beste*. Darunter fallen Silbenwörter wie *bimo* – *bis morgen*. (Pauli 2010, 38.) Von der Comicsprache und aus Fernsehserien sind onomatopoetische, das heißt lautmalerische und expressionsbeschreibende Wörter (z.B. *whoh*, *boah*) in die Jugendsprache aufgenommen worden (Henne 1986, 106; Schlobinski et al. 1993, 33).

Als ein weiteres Merkmal der Jugendsprache bewertet Henne (1986, 81–95) die modifizierten Begrüßungs- und Abschiedsformeln der Jugendlichen. Die allgemein akzeptierten Begrüßungen (wie *Guten Tag*) werden abgelehnt und durch jugendspezifische, meist kreativere Formeln ersetzt. Zu den jugendtypischen Begrüßungen gehören sowohl fremdsprachliche Wörter (wie *Hi*; *Ciao*; *Bye*; *Salut*) dialektale (wie *Mojen Mojen*; *Grüß Göttle*) als auch diminuierende Wörter (wie *Hallöchen*; *Tachchen*). Einige Grußformeln der Standardsprache wie *Hallo* und *Tschüß* werden auch von den Jugendlichen benutzt.

- informelle Begrüßungs-, Verabschiedungs- und Anredeformen (*na*, *du Penner?*, *ey*, *Alter!*)

3.2.2 Entlehnungen in der Jugendsprache

Ein weiteres Charakteristikum des Sprachgebrauchs Jugendlicher sind *Anglizismen* (englische Lexeme). Nach Ansicht vieler Jugendsprachforscher gehört zu dem jugendspezifischen Wortschatz ein Überfluss an Anglizismen. Die Anglizismen spielen heutzutage eine immer wichtigere Rolle nicht nur im Sprachgebrauch Jugendlicher, sondern auch überhaupt in der Alltagskommunikation aller Deutschen. Die Jugendsprache bedeutet angeblich eine Quelle für Anglizismen im Deutschen überhaupt (Elsen, 2003, 269).

In der Kommunikation Jugendlicher dienen Anglizismen häufig dazu, eine bekannte Sache auf originelle und gruppenspezifische Weise zu äußern. Ein anderer Grund für die Verwendung der fremdsprachlichen Wörter ist der Wunsch nach Auffälligkeit, wodurch ein Jugendlicher einen bestimmten Status innerhalb seiner Gruppe erreichen kann. Zudem können sie der Sprachökonomie dienen. (Androutsopoulos 1998, 577–582; Reinke 1994, 298.)

Nicht nur Anglizismen, sondern auch Lexeme aus anderen Fremdsprachen (wie aus dem Französischen) werden entlehnt. Es ist bemerkenswert, dass die Entlehnungen im Allgemeinen nicht nur passiv von den Jugendlichen angenommen werden, sondern häufig dem deutschen Sprachsystem angepasst werden. Substantive werden großgeschrieben und meistens mit demselben Artikel wie dem der deutschen Entsprechung realisiert. Die Verben bekommen deutsche Endungen (*cancel* → *canceln*). Die Fremdwörter können auch mit dem Deutschen gemischt werden (*action* – Aktion → *Äkschn*). (Schlobinski et al. 1993, 27.)

Beispiele für Anglizismen:

- *Boss*, *clever*, *cool*, *Feeling*, *Freak*, *Fun*, *Killer*, *Love*, *Show*, *Sound*, *Supporter*, *Power*, *chillen*

Beispiele für Lexeme aus anderen Fremdsprachen:

- aus dem Französischen: *Chance*; Jiddischen: *Zoff*; Lateinischen: *subito*

3.2.3 Übertreibung und niedrige Stilebene

Jugendliche zeigen eine Neigung zu übertreibenden Sprechweisen, was auch als Hyperbolisierung bzw. Hyberbeln bezeichnet wird. Verschiedene Sprachmittel der Verstärkung und Bewertung sind wichtige Kennzeichen der Jugendsprache. Solche sind z.B. Verwendung gewisser Adjektive, Intensivpartikeln und Gliederungspartikeln. (Vgl. Androutsopoulos 1998, 434–462; Henne 1986, 149–150.)

Für den Sprachgebrauch Jugendlicher typische Verstärkungswörter sind z.B. *echt*, *voll*, *wirklich*, *total*, *tierisch*. Charakteristisch für Jugendliche ist auch die doppelte Verstärkung (z.B. *Das find ich voll geil*; *Die Leute sind echt total nett*; *Es war ein echt toller Abend*). Verschiedene Ausdrucksverstärkungen sind z.B. *affen*, *super*, *mega*, *total*. Im Sprachgebrauch werden sie in der Regel mit einem Grundwort verbunden und intensivieren es z.B. *affengeil*, *supercool*, *superlustig*. (Androutsopoulos 1998, 447–456.) Verschiedene Gliederungspartikeln (z.B. *ej*, *ne*, *wa*) am Ende eines Gesprächsschritts dienen auch zur Verstärkung. Für besonders jugendtypisch wird die Partikel *ey* gehalten. (Henne 1986, 149).

Neben den Verstärkern spielen Androutsopoulos (1998, 438–439) zufolge verschiedene Bewerter eine wichtige Rolle in der Jugendsprache. Ihre Funktion besteht darin die Einstellung des Sprechers zu einem Gegenstand, einer Handlung oder einer Situation auszudrücken. Viele jugendsprachliche Bewertungsadjektive sind Metaphern, das heißt Wörter, die mit einer neuen Bedeutung verwendet werden. Die Bedeutung eines standardsprachlichen Adjektivs kann auch erweitert werden oder es können völlig neue Wörter kreiert werden. Typisch für die Bewerter und Verstärker ist, dass sie kurzlebig sind und sich mit der Zeit verändern, sie gelten als sogenannte Modewörter. Androutsopoulos (1998, 438–439) unterscheidet bei den Wertadjektiven drei Gruppen:

1. **„positive“ Adjektive (mit der Grundbedeutung ‚gut‘) z.B.**
abgefahren, *cool*, *geil*, *genial*, *gigantisch*, *göttlich*, *klasse*, *nett*, *okay*, *riesig*, *sauber*, *scharf*, *spitze*, *stark*, *super*, *toll*
2. **„negative“ Adjektive (mit der Grundbedeutung ‚schlecht‘) z.B.**
ätzend, *beschissen*, *bescheuert*, *blöd*, *doof*, *fies*, *kacke*, *mies*, *nervig*, *öde*, *panne*, *scheiße*, *übe*, *uncool*
3. **„ambige“ Adjektive (nicht eindeutig ‚positiv‘ oder ‚negativ‘, sondern drücken einen starken Eindruck aus, die in dem Zusammenhang deutlich wird) z.B.**
abartig, *arg*, *krass*, *irre*, *hart*

Ferner beeinflusst die niedrige Stilebene den Sprachgebrauch Jugendlicher. In der Jugendsprache kommen auch Vulgarismen, wie Fluchwörter und Schimpfwörter vor. Fäkalausdrücke wie *scheiße* können in Wortzusammensetzungen auch zur negativen Verstärkung dienen (z.B. *Scheißangst*). Mit schockierenden Wörtern wollen die Jugendlichen ihren Protest gegen die bestehende Sprachnorm betonen. (Chun 2007, 160; Pauli 2010, 35.)

3.2.4 Jugendtypische Syntax

Was die syntaktische Ebene betrifft, wird dem Sprachgebrauch Jugendlicher oft die Eigenschaft zugeschrieben, dass sie auf komplexe Satzstrukturen verzichten und kurze, einfache Sätze bevorzugen. Die Neigung zur Vereinfachung bzw. Verkürzung zeigt sich ebenfalls beim unbestimmten Artikel, der oft in jugendtypischer Syntax verkürzt wird: die Akkusativform *einen* wird zu *'nen* und die Nominativform *ein* zu *'n*. (Androutsopoulos 1998, 275–276; Bachofer 2003, 63; Hoppe et al. 2003, 467.) Neben dem Akkusativ-Nominativ-Zusammenfall beim unbestimmten Artikel nennt Androutsopoulos 1998, 274–281) elf weitere syntaktische Phänomene, die charakteristisch für Sprechweisen Jugendlicher sind. Im Folgenden werden sie mit Beispielen dargestellt.

- Determinierer *so* und *so ein-*: *Die Lieder tragen so Titel wie...*
- Bestimmte Artikel bei Personennamen: *Der (Name) war schon immer ein Weichei.*
- Aufspaltung von Pronominaladverbien: *Da gibt es auch zwei neuere Kinofilme von.*
- Possessiver Dativ (Genitivumschreibung): *Jetzt kommt dem (Name) sein Lied.*
- Konjunktionen *weil* und *obwohl* ohne Verbendstellung: *Obwohl, die sind jetzt auch in Mode.*
- Präpositionen *wegen*, *während*, mit Dativreaktion: *Das ist nur wegen dem Geld.*
- Doppeltes Perfekt: *Der hat mich gerade angerufen gehabt.*
- *am* + Infinitiv + *sein*: *Ungefähr 70% der Leute waren am Zappeln.*
- Andere Phänomene des Verbsystems: *Das brauchen wir nicht besprechen; Täten sie drauf konzentrieren, wären sie weiter.*
- Parataxe vs. Hypotaxe: *Wenn er sie kennen würde er würd sie wahrscheinlich geil finden.*
- Topik-Wegfall: *Bin mal gespannt, was kommt; Unglaublich, was wir alles machen müssen.*

In Gesprächen Jugendlicher werden häufig auch Verben sowie Präpositionen weggelassen (z.B. *Echt übel, das Teil; Erst war ich Kino und dann Bierfest.*). Zudem kommt das Abbrechen von Äußerungen häufiger in der Jugendsprache als in der Standardsprache vor. (Hoppe et al. 2003, 467; Pauli 2010, 39).

Die jugendlichen Sprecher benutzen auch viele Partikeln und Füllwörter (z.B. *irgendwie, und so, oder so, oder was*), die fast keine semantische Bedeutung haben (Bachofer 2003, 63; Henne 1986, 211). Sowohl Chun (2007, 31) als auch Pauli (2010, 39) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Gebrauch dieser Partikeln ein Indiz für die Unsicherheit des jeweiligen jugendlichen Sprechers darstellt. Der Sprecher verschafft sich mit ihrer Hilfe Spielraum, um sich nicht festlegen zu müssen.

Im Rahmen dieser Arbeit ist bereits erwähnt worden, dass es keine einheitliche Jugendsprache gibt. Es gibt den individuellen Sprachgebrauch jedes einzelnen Jugendlichen in verschiedenen Kommunikationssituationen und die Sprachstile bestimmter Gruppen. Die kommunikative Funktion der Jugendsprache besteht zudem darin, dass die Erwachsenen die Sprache nicht verstehen sollen. Die Jugendlichen wollen sich von der Erwachsenenwelt bewusst abzugrenzen, wofür die Jugendsprache ein Mittel darstellt (siehe Kap. 2.3.3). Daneben spiegeln die Sprachstile Jugendlicher

ihre Zeit wider und verändern sich ständig. Die Merkmale, die in diesem Kapitel geschildert wurden, sind jedoch typisch für den Sprachgebrauch Jugendlicher. Die in diesem Kapitel geschilderten Eigenschaften der Jugendsprache sind zugleich Elemente der gesprochenen deutschen Umgangssprache. Die Veranschaulichung dieser Charakteristika ist relevant hinsichtlich der kommenden Lehrwerkanalyse im empirischen Teil der Masterarbeit, denn die geschilderten Züge werden dann in Lehrwerken gesucht und genauer betrachtet.

4 Sprachwandel im Deutschen

Dass sich die Sprache durch die neuen Medien verändert und dass sich die Grenzen zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache verwischen, scheint heutzutage allgemeiner Konsensus sein (siehe u.a. Betz, 2004; Löffler 2005a, 85). Die Kommunikation in den Neuen Medien (wie mittels Handy sowie Computer) verändert die Schriftsprache, und diese Kommunikation ähnelt stark den Elementen der mündlichen Kommunikation. Folglich bemerken Günther & Wyss (1996, 82), dass sich in E-Mails sprechsprachliche Formen finden, und fragen, ob diese neue Schreibkultur das Schreiben auf Papier verändern wird. Die Veränderungen von medial schriftlichen Textsorten lenken darauf, dass die Konzepte mündlich und schriftlich zunehmend schwerer zu unterscheiden sind. Im Internet u. a. in der Chatkommunikation lassen sich zahlreiche für die gesprochene Sprache typische Merkmale finden.

Jugendsprache wird heutzutage vor allem als Ausdruck normalen Sprachwandels angesehen. Es besteht ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Jugendsprache und Standardsprache. Das folgende Modell (Abb. 3) soll die *Destandardisierung* (Stilbildung) sowie die *Restandardisierung* (Stilverbreitung) veranschaulichen, die zum Sprachwandel der Standardsprache beitragen. (Neuland 2008, 75–88; Neuland 2014, 86–87.)

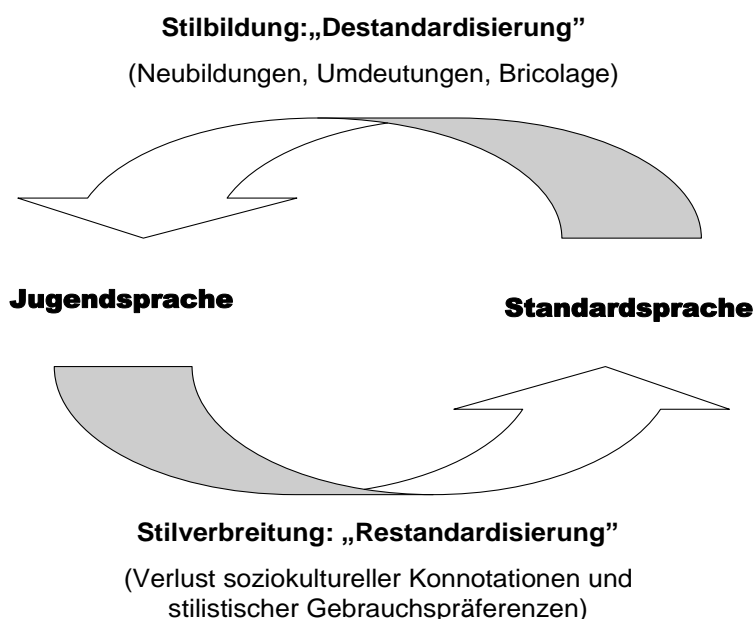


Abbildung 3: Jugendsprache und Sprachwandel (Neuland 2008, 80).

Bei der Destandardisierung geht es darum, dass die Jugendlichen für ihre Stilbildungen auf den Bestand und die Regeln der Standardsprache zurückgreifen. Ihre sprachlichen Innovationen

entstehen aus Veränderungen der Form und des Inhalts standardsprachlicher Ausdrücke. Kennzeichnend für die Jugendsprache ist, dass sie mit der Standardsprache spielt und z.B. den Wörtern neue Bedeutungen gibt. Ein Beispiel für die Destandardisierung stellt das Wort *geil* dar. Die Hauptbedeutung von *geil* war ursprünglich im Grimm'schen Wörterbuch im Jahr 1897 ‚fröhlich‘ und ‚lustig‘. In den 1970er Jahren wurde das Wort aber in einer veränderten, abwertenden Bedeutung verwendet: ‚gierig nach geschlechtlicher Befriedigung‘. Das Wort *geil* wurde deswegen zum Tabuwort, aber danach hat es im Sprachgebrauch Jugendlicher wieder eine neue Bedeutung als ‚in begeisternder Weise schön, gut, großartig, toll‘ bekommen. Diese Bedeutung hat sich auch in der deutschen Standardsprache eingebürgert. Ebenfalls ist eine Bedeutungsveränderung gegenüber der Standardsprache beim Ausdruck *Braut* zu finden. Für Jugendliche bedeutet *Braut* nicht mehr ‚Verlobte, Braut an ihrem Hochzeitstag‘, sondern ist eine Bezeichnung für ‚die Freundin eines nicht anwesenden Jungen‘. (Neuland 2008, 75–81.)

Bei der Restandardisierung handelt es sich dagegen um eine Stilverbreitung. Dies bedeutet, dass jugendsprachliche Ausdrücke von anderen Sprechergruppen übernommen werden. Sie finden eine allgemeine Verbreitung und werden auch in Wörterbücher der Standardsprache aufgenommen. Als Beispiele dafür werden Wörter wie *ätzend*, *cool* und *geil* genannt. Sie werden in Wörterbüchern der Standardsprache als „jugendsprachlich“ bezeichnet. Durch die Aufnahme der Bedeutungsbeschreibung gehen die jugendsprachlichen Spezifika verloren. (Neuland 2008, 75–81.)

5 Jugendsprachforschung

Jugendsprache ist kein neuer Begriff, denn z.B. die Anfänge der deutschen Studentensprache reichen in die Zeit der ersten deutschen Universitätsgründungen zurück. Bereits im 18. Jahrhundert sind Wörtersammlungen zur Jugendsprache dokumentiert worden, aber erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden die ersten richtigen Untersuchungen zum Thema, wie z.B. die von Meier, der sich mit der Halleschen Studentensprache beschäftigt hat. Jedoch lag bis in das 20. Jahrhundert der Schwerpunkt der Forschung auf der Sprechweise eines bevorzugten Teils der Jugend. Die weibliche Jugend sowie weniger privilegierte Schichten blieben dagegen ausgeschlossen. (Ehmann 1992, 30–33 & Neuland 2008, 25–31.)

Diese historischen Schüler- und Studentensprachen können als Vorläufer der heutigen Jugendsprache und –kultur angesehen werden, aber die eigentliche Jugendsprachforschung hat erst nach dem Zweiten Weltkrieg begonnen. In den 1950er Jahren ist durch die anglophonen Einflüsse eine eigenständige Jugendkultur entstanden. Diese Jugendkultur stellte sich gegen die Werte und Normen der Erwachsenenkulturen. Die Jugendlichen haben auch viele sprachliche Einflüsse wie z.B. Anglizismen aus dem Film- und Musikbereich aufgenommen. (Vgl. Ehmann 1992, 30–33, 44–48; Neuland 2008, 109; Schlobinski et al. 1998, 10.)

Die Jugendsprache wurde erst in den 1980er Jahren Objekt linguistischer Forschung. Seitdem haben sich verschiedene Forschungsschwerpunkte bzw. –richtungen entwickelt. Bis zum Ende der 1980er Jahre hat sich die Jugendsprachforschung vorwiegend auf den Sonderwortschatz von Jugendlichen, das heißt auf die Lexik, konzentriert. Dies führte zur Erstellung von ersten Wörterbüchern der Jugendsprache. Sowohl die Medien als auch die Öffentlichkeit interessierten sich gleichzeitig für das Thema und dieses gesellschaftliche Interesse setzt sich bis heute mehr oder weniger

kontinuierlich fort. Es ist jedoch fragwürdig, inwiefern die Wörterbücher und Lexika dem alltäglichen Sprachgebrauch der Jugendlichen entsprechen oder ob sie vorrangig nur der Unterhaltung dienen. Viele Ausdrücke dieser Wörterbücher sind den Jugendlichen unbekannt. (Vgl. Gerdes 2013, 17; Neuland 2006a, 224–225; Neuland 2008, 12–14, 31–37; Reinke 1994, 301; Schlobinski et al. 1998, 11.)

Die Jugendsprachforschung erstreckte sich dabei zunächst auf die phraseologische Ebene. Die Redewendungen und Sprüche Jugendlicher waren damals von großem Interesse für die Untersuchung, wie in der 1986 erschienenen Studie „Jugend und ihre Sprache“ von Henne. Heute beschäftigt sich die Jugendsprachforschung vornehmlich mit Subkulturen bzw. Jugendszenen sowie mit Äußerungsformen Jugendlicher im Kontext der Neuen Medien wie Internet, Handy und Chat. (Neuland 2006a, 224–225; Neuland 2008, 31–37.)

Mit der Jugendsprachforschung des Deutschen haben sich in der letzten Zeit u.a. Jannis K. Androutsopoulos (1998) und Eva Neuland (2003; 2007 & 2008) befasst, deren Schriften als Hauptquellen dieser Arbeit dienen.

6 Lehrwerk und Lehrwerkanalyse

Da im empirischen Teil dieser Arbeit eine Lehrwerkanalyse vorgenommen wird, werden zunächst die Begriffe Lehrwerk sowie die Forschungsmethode Lehrwerkanalyse erläutert. In Kapitel 6.1 wird auch kurz auf die Stellung des Lehrwerks im Unterricht eingegangen.

6.1 Lehrwerk im Unterricht

In der Fachliteratur wird ein Unterschied zwischen den Begriffen Lehrwerk und Lehrbuch gemacht. Ein Lehrbuch ist laut Neuner (2003, 399) „ein in sich abgeschlossenes Druckwerk [...] in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung und Vokabular) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind.“ Das Lehrwerk dagegen besteht aus mehreren getrennten Teilen.

Neuner (1994, 8) zufolge bestimmt das Lehrwerk „wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“. Die jeweils im Unterricht benutzte Lehrwerksreihe bestimmt und steuert stark den Inhalt des Fremdsprachenunterrichts. Neuner (2003, 400) bezeichnet das Lehrwerk sogar als „heimlicher Lehrplan des Unterrichts“. Die Stellung des Lehrwerks im Unterricht ist zweifellos zentral. Die wesentliche Rolle der Lehrwerke zeigt sich auch beim Forschungsprojekt von Luukka et al. (2008, 94), denn 98% der befragten FremdsprachenlehrerInnen verwenden häufig das Textbuch in ihrem Unterricht. Das Übungsbuch ist als Unterrichtsmaterial fast genauso beliebt, denn 95% der LehrerInnen benutzen es häufig in ihrem Unterricht. Die finnischen FremdsprachenlehrerInnen betrachten zudem Textbücher und Übungsbücher als das wichtigste Lehrmaterial im Unterricht (Luukka et al. 2008, 95).

Das Lehrwerk steht zwischen dem Lehrplan, der Lehrsituation und den Lernenden. Dieses Verhältnis wird mit folgender Abbildung veranschaulicht.

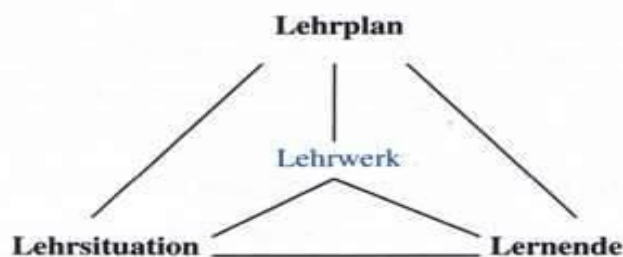


Abbildung 4: Rolle des Lehrwerks im Unterricht (Neuner 1994, 9)

Als eine Konsequenz der technischen Entwicklungen stehen verschiedene Lernmittel den Lernenden zur Verfügung. Auch wenn es heutzutage viele moderne technische Möglichkeiten der Medien gibt, stellt das traditionelle Lehrbuch immer noch das wichtigste Lernmittel dar. Die Lehrwerke werden durch die neuen Medien ergänzt. Maijala (2007b, 544) vertritt die Meinung, dass das zukünftige Lehrwerk aus einer Kombination aus Print- und Softwaremedien besteht. Diese Kombination kann als erweitertes Lehrwerk bezeichnet werden. (Maijala 2007b, 543–544.) Dennoch wurde vor einiger Zeit noch von einem Untergang der Lehrwerke gesprochen. Für Maijala (2007b, 543) scheint ein völliger Verzicht auf Lehrwerke in der Unterrichtspraxis aber unmöglich zu sein und. Auch Funk (1999, 12) stimmt dieser Meinung zu und nennt als künftige Funktion des Lehrwerks das „Ankermedium“ im Unterricht zu sein.

Maijala (2007b, 543–544) zufolge verfügt das traditionelle Lehrwerk über viele Vorteile an sich. Es kann in der Unterrichtspraxis vielfältig eingesetzt werden und ist nicht ortsgebunden. Es gibt einen Überblick über das Lernmaterial und macht die Unterrichtsinhalte übersichtlich. Den Lernenden kann das Lehrwerk als Strukturierungshilfe fungieren und selbstständiges Lernen (auch ohne Lehrer und außerhalb des Unterrichts) ermöglichen. Auch Hentunen (2004, 39) hebt hervor, dass das Lehrwerk ein offenes, schülerorientiertes und selbstständiges Lernen ermöglichen sollte. Ihr zufolge ist es äußerst wichtig, dass die Texte in Lehrwerken im Hinblick auf die Altersstufe der Lernenden angemessen und interessant sind (Hentunen 2004, 41). Die Lehrwerke sollten nicht nur den allgemeinen Richtlinien und Zielen des Fremdsprachenunterrichts folgen, sondern auch gleichzeitig zum Lernen motivieren. Sie sind auch wichtige Informationsträger über andere Kulturen und das Bild der Lernenden über die jeweilige Zielkultur basiert hauptsächlich auf dem vermittelten Inhalt des Lehrwerks (Maijala 2007b, 543–544). Ich schließe mich den Gedanken von Hentunen (2004) und Maijala (2007b) an, denn die Motivation ist der Schlüssel zum Lernen. Zur Motivation kann meines Erachtens das Lehrwerk beitragen, wenn die in den Lehrwerken dargestellten Themen die Lernenden ansprechen.

Auf den Internetseiten des Verlags *Sanoma Pro* befindet sich seit dem Herbst 2013 eine elektronische Lernumgebung, die sowohl den LehrerInnen als auch den Lernenden Material in digitaler Form anbietet. Derzeit gibt es z.B. in der Lehrwerkreihe *Genau* drei Bände als digitale Lehrwerke. Die Bände der Lehrwerkreihe *Weitere Wege* erscheinen nur als gedruckte Versionen.

6.2 Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerkanalyse ist noch ein relativ junges Forschungsgebiet und spielt erst seit den 1970er Jahren eine Rolle im Fremdsprachenunterricht. Der Oberbegriff für die Forschung der Theorien heißt Lehrwerkforschung

Neuner (1994, 17) unterscheidet zwischen Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Die Lehrwerkforschung konzentriert sich auf „die Analyse der Grundlagen, Faktoren und des Bedingungsgefüges“, während die Lehrwerkkritik „die Eignung eines Lehrwerks für bestimmte Lerngruppen“ untersucht. (Neuner 1994, 17.) In der vorliegenden Arbeit geht es nicht um die Schwächen und Stärken der Lehrwerke, sondern die Lehrwerke und deren Inhalt wird neutral betrachtet und verarbeitet. Mein Ziel ist zu überprüfen, ob die Lehrwerkreihen *Weitere Wege* und *Genau* typische Besonderheiten im Sprachgebrauch Jugendlicher enthalten.

Die Lehrwerke können entweder aus synchronischer oder diachronischer Perspektive betrachtet werden. (Neuner 1994, 12–14.) Bei der synchronischen Betrachtungsweise werden die Faktoren, „die bei einer bestimmten didaktisch-methodischen Konzeption auf die Lehrbuchgestaltung einwirken“ analysiert und untersucht, wie sie sich gegenseitig beeinflussen (Neuner 1994, 12). Die diachronische Betrachtungsweise beschäftigt sich mit den Änderungen, die in den Lehrplänen, -inhalten, -methoden und -werken in anderen Lerngruppen, Zeiten und Ländern stattfinden (Neuner 1994, 14).

7 DaF-Unterricht in Finnland

Dieses Kapitel konzentriert sich zunächst darauf, Deutsch als Fremdsprache als Schulfach an finnischen Schulen zu besprechen. In Unterkapitel 7.1 wird ein Überblick darüber gegeben, wann man an finnischen Schulen beginnen kann, Deutsch zu erlernen. Überdies wird berichtet, welche Schülermengen Deutsch als Fremdsprache in Finnland lernen. Der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung Deutsch als A-Sprache, denn in der vorliegenden Arbeit ist dies von besonderer Bedeutung. Danach werden die für den DaF-Unterricht signifikanten Dokumente, *der Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (Kap. 7.2) sowie *die Grundlagen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe* (Kap. 7.3) vorgestellt. Das letzterwähnte Dokument wird besonders im Hinblick auf die mündliche Kommunikation und sprachliche Variation betrachtet. Zum Schluss wird noch ein Überblick über die für den Fremdsprachenunterricht zentralen Begriff *kommunikative Kompetenz* geworfen.

7.1 Deutsch als A- und B-Sprache an finnischen Schulen

Alle Schüler in Finnland lernen obligatorisch zwei Fremdsprachen, von denen die erste (A1-Sprache) spätestens in der dritten Klasse und die zweite (B1-Sprache) in der Klassenstufe 7 angefangen wird. Überdies können Fremdsprachen an Schulen als Wahlfächer gelernt werden. Sowohl in den Jahrgangsstufen 1–6 als auch in den Jahrgangsstufen 7–9 kann jeweils eine fakultative Fremdsprache gewählt werden. Die Fremdsprache, die in der Regel in der 5. Klasse beginnt, wird als A2-Sprache bezeichnet. Als B2-Sprache wird die Fremdsprache genannt, deren Erlernen in der Klassenstufe 8 beginnt. Wenn das Erlernen erst in der gymnasialen Oberstufe beginnt, wird sie als B3-Sprache bezeichnet. (Internetquelle 2.)

Deutsch kann entweder als A- oder als B-Sprache gelernt werden. Der Großteil der Schüler (90,5% im Jahre 2010) wählte als erste Fremdsprache Englisch. Nur 1,3% wählten Deutsch als A1-Sprache. Im Jahre 2010 wählte ein Viertel der Schüler eine fakultative A2-Sprache. Von diesen 25,3% wählten 5,5% der Schüler Deutsch als zweite Fremdsprache. Deutsch als B-Sprache lernten

wiederum 10% der Abiturienten im Jahre 2010. Die Anzahl der Deutschlerner an finnischen Schulen ist in letzter Zeit zurückgegangen und die Fremdsprachenwahl ist immer einseitiger worden. Das Englische dominiert und fakultative Sprachen werden immer weniger gewählt. Im Jahre 2000 lernten noch 48,6% der Abiturienten drei Fremdsprachen, das heißt sie hatten eine fakultative Fremdsprache gewählt. Zehn Jahre später ist die Prozentanzahl um 8,4% gesunken. (Internetquelle 2.)

Im empirischen Teil dieser Arbeit als Gegenstand der Lehrwerkanalyse sind zwei Lehrwerkreihen der gymnasialen Oberstufe für den Unterricht Deutsch als A-Sprache. Der Anteil an Schülern, die Deutsch als A-Sprache lernen, ist nicht besonders hoch, aber jedoch bedeutend: Nach dem Englischen und Schwedischen ist Deutsch die drittbeliebteste A-Sprache in Finnland (Internetquelle 2).

7.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen bietet europaweit eine Grundlage für das Lernen, Lehren und Beurteilen der Fremdsprachen. Er ist als Basis für die Ausarbeitung der staatlichen Curricula für Fremdsprachen in Finnland benutzt worden. Der Referenzrahmen soll die Transparenz, was Kurse, Lehrpläne und Richtlinien sowie Qualifikationsnachweise betrifft, zwischen verschiedenen Ländern erhöhen und die Mobilität in Europa fördern.

Er beschreibt umfassend, was Lernende tun müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. (Internetquelle 4.)

Im Referenzrahmen wird von Kompetenzniveaus der Sprachverwendenden gesprochen. Die Zielbeschreibungen des Fremdsprachenunterrichts basieren auf den Kompetenzniveaus des Referenzrahmens. Für die Beschreibung wird ein dreistufiges Modell benutzt, in dem zwischen kompetenter (Kompetenzniveau C), selbständiger (Kompetenzniveau B) und elementarer Sprachverwendung (Kompetenzniveau A) unterschieden wird. Zudem werden die jeweiligen Niveaustufen in eine höhere und niedrigere Stufe eingeteilt (C1 & C2; B1 & B2; A1 & A2). Die verschiedenen Bereiche des Sprachgebrauchs werden auch getrennt behandelt. Es wird ganz genau beschrieben, was vom Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben auf einem bestimmten Niveau vorausgesetzt wird. In der finnischen Version des Referenzrahmens wurden Zwischenniveaus hinzugefügt:

- A1.1 (elementarste Sprachkompetenz)
- A1.2 (sich entwickelnde elementare Sprachkompetenz)
- A1.3 (funktionierende elementare Sprachkompetenz)
- A2.1 (elementare Sprachkompetenz-Anfangsstufe)
- A2.2 (sich entwickelnde sprachliche Grundkompetenz)
- B1.1 (funktionierende sprachliche Grundkompetenz)
- B1.2 (selbständige elementare Sprachkompetenz)

B2.1 (selbständige sprachliche Grundkompetenz)

B2.2 (funktionale selbständige Sprachkompetenz)

C1.1 (erste Stufe der kompetenten Sprachbeherrschung)

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Lehrwerke für den Unterricht Deutsch als A-Sprache. Die Lernenden sollten am Ende der gymnasialen Oberstufe das Niveau B1.1 – B1.2 im Deutschen erreichen (Kap. 7.3). Im Referenzrahmen wird auch der Begriff kommunikative Kompetenz erläutert. Da der Referenzrahmen maßgebend im heutigen Fremdsprachenunterricht ist, wird die kommunikative Kompetenz in Anlehnung an diese Definition, in Kapitel 7.4 erklärt. (Zu diesem Abschnitt Internetquelle 4; Kara 2007, 14.)

7.3 Die Grundlagen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe

In Finnland werden die Grundlagen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe durch das Zentralamt für Schulwesen festgestellt. Für das finnische Schulwesen gibt es Lehrpläne auf der Staats-, Gemeinde- und Schulebene. Für diese Arbeit ist der staatliche Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe von Interesse. Die Grundlagen des Lehrplans umfassen die gemeinsamen Unterrichtsinhalte und -ziele für alle finnischen Schulen. Nach ihnen müssen die Schulen ihre eigenen Lehrpläne verfassen. Die neueste Version wurde im Jahre 2003 neuarbeitet und momentan wird eine neue Fassung vorbereitet, die ab 2016 gültig sein sollte. Der Gemeinsame europäischer Referenzrahmen wurde bei der Erstellung des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe in Finnland zugrunde gelegt. (Internetquelle 3.)

Im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe werden zuerst allgemeine Richtlinien für die Ziele und Kurse in allen Fremdsprachen erläutert. Danach liegt der Schwerpunkt auf der Beschreibung der einzelnen Kurse und deren Inhalte. Es wird wiedergegeben, welche Themen während des Kurses behandelt werden und was die Lerner über die Zielsprache lernen sollten.

Folgende Punkte sollen dem Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe zufolge den Unterricht aller Fremdsprachen betreffen: Der Fremdsprachenunterricht soll die Fähigkeiten zu interkultureller Kommunikation der Schüler entwickeln. Das heißt der Unterricht soll den Schülern Wissen und Fertigkeiten in Bezug auf die Sprache und auf den Sprachgebrauch geben. Zudem soll er den Schülern die Möglichkeit bieten, ihre Bewusstheit, ihr Verständnis sowie ihren Respekt für die Kultur des Sprachgebiets oder der Gemeinschaft der zu lernenden Sprache zu entwickeln. Der Fremdsprachenunterricht soll den Lernern Fertigkeiten vermitteln, selbstständig Sprachen zu lernen. Die Lernenden sollen auch erfassen, dass das Erreichen von Kommunikationsfähigkeiten geduldiges und vielseitiges Üben verlangt. (Zu diesem Abschnitt: Opetushallitus 2003, 100)

Die sprachlichen Varietäten werden an sich in Zusammenhang des Deutschunterrichts gar nicht erwähnt. Im Lehrplan wird jedoch angegeben, dass die Schüler lernen sollten, sich in einer für die Sprache und Kultur typischen Art und Weise auszudrücken (Opetushallitus 2003, 100). Dies kann so interpretiert werden, dass die Lerner die Möglichkeit haben sollten, sich mit den verschiedenen sprachlichen Varietäten vertraut zu machen. Die Varietäten spielen auch eine zentrale Rolle in der interkulturellen Kommunikation und sie machen einen Teil der Zielkultur aus (vgl. Maijala 2007a, 283). Maijala (2007a, 283) zufolge ist eine Zielsetzung der Fremdsprachenlehrwerke die sprachliche und kulturelle Vielfalt, zu denen auch die Jugendsprache und Jugendkultur gehören. Die umgangs- und jugendsprachlichen Besonderheiten kommen vor allem in der gesprochenen Sprache

vor. Die mündliche Kommunikationsfertigkeit hat eine wichtige Stellung im Fremdsprachenunterricht und wird heutzutage besonders betont. Vermutlich kommen einige für den Sprachgebrauch Jugendlicher typische Spezifika im Fremdsprachenunterricht zum Ausdruck. Aus diesen Gründen lässt sich behaupten, dass die sprachlichen Varietäten im Lehrplan implizit mit einbezogen sind. Deshalb sollten sie im Fremdsprachenunterricht auf keinen Fall vernachlässigt werden.

Im Lehrplan werden neben den Richtlinien für den gesamten Unterricht der gymnasialen Oberstufe auch genauer die Inhalte der einzelnen Fächer und deren Kurse vorgeschrieben. Im Folgenden werden sie in Bezug auf Deutsch als A-Sprache beschrieben. Die Lernmenge A umfasst sechs obligatorische und zwei vertiefende Kurse. Bei allen Kursen sollten die Schüler Möglichkeiten zum Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben haben, obwohl die Betonungen in den Kursen variieren. Was die Kurse der A-Sprache betrifft, wird das Üben der Fertigkeit Sprechen in den Kursbeschreibungen der Kurse 1, 2, 3 und 4 besonders erwähnt. In den Beschreibungen der Kurse 5–8 werden die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten nicht speziell erwähnt. Deshalb sind die Kurse 1–4 der obligatorischen Kurse von Belang in der vorliegenden Arbeit und deren Lehrwerke sind als Gegenstand der Lehrwerkanalyse im empirischen Teil der Arbeit. Die Themen dieser Kurse sind folgende:

- Kurs 1: Jugendliche und deren Welt
- Kurs 2: Kommunikation und Freizeit
- Kurs 3: Studium und Arbeit
- Kurs 4: Gesellschaft und umgrenzende Welt

(Opetushallitus 2003, 101–102)

Der Kurs 1 enthält Themen und Situationen aus dem Alltagsleben, in denen eine informelle und familiäre Sprache verwendet wird. Während des Kurses soll die gesprochene Sprache betont werden. Die Gesprächsstrategien sollen geübt werden, damit man seine Meinung äußern kann. Im Kurs 2 soll die mündliche Kommunikation vielseitig geübt werden und die Gesprächsstrategien sollen weiterentwickelt werden. Die Aufmerksamkeit wird auf die Flüssigkeit der Äußerung gerichtet. Die Themen und Situationen bestehen aus der Freizeit und aus den Hobbys. Im Kurs 3 werden Themen und Situationen behandelt, die mit dem Studium und Arbeitsleben verbunden sind. Es wird sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikation zum Thema geübt. Im Kurs 4 werden anspruchsvollere Übungen sowohl zum Sprechen als auch zum Leseverstehen betont. (Opetushallitus 2003, 101–102.)

Die Ziele der vier Teilbereiche Hörverständnis, Sprechen, Leseverständnis und Schreiben werden im Lehrplan mit Hilfe der Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (fortan: GeR) beschrieben. Im Rahmenlehrplan wird eine Kompetenzskala für alle Teilbereiche dargestellt, die am Ende des Sprachlehrgangs erreicht werden sollten. Die Ziele des Deutschen als A-Sprache in der gymnasialen Oberstufe sind in der folgenden Tabelle zu sehen.

Sprache und Lehrgang	Hörverständnis	Sprechen	Leseverständnis	Schreiben
Andere Sprachen ⁴ A	B1.1–B1.2	B1.1	B1.2	B1.1–B1.2

Wie die obige Tabelle veranschaulicht, sollten die Lernenden der gymnasialen Oberstufe im Deutschen als A-Sprache das Kompetenzniveau B1.1 (eine funktionierende sprachliche Grundkompetenz) oder ein höheres Niveau B1.2 (selbständige elementare Sprachkompetenz) erreichen. Das Kompetenzniveau B1.1 heißt, dass der Lerner fähig ist, sowohl schriftlich als auch mündlich im Alltagsleben zurechtzukommen und bekannte Themen zu besprechen. Er soll die Hauptgedanken vom Gesprochenen verstehen, über einen bestimmten Alltagswortschatz verfügen und einige übliche Phrasen und Idiome kennen. Auf dem Sprachgebiet soll er in den alltäglichen Situationen und in informellen Gesprächen zurechtkommen. Der Lerner ist fähig auch in etwas anspruchsvolleren Situationen, über solche Themen zu erzählen, die für ihn wichtig sind. Er soll die Hauptgedanken von Rundfunknachrichten, Filmen, Fernsehprogrammen und klaren Telefonmitteilungen fangen können. Wenn der Lerner das Kompetenzniveau B1.2 erreicht hat, bedeutet das, dass er die Hauptgedanken und die wichtigsten Details aus umfangreicheren Gesprächen versteht. Dies betrifft sowohl die formellen als auch die informelleren Gespräche, die um ihn geführt werden. Das Verstehen solcher Gespräche setzt aber eine Standardsprache oder einen ziemlich bekannten Akzent voraus. Gespräche, die schnell zwischen Muttersprachlern geführt werden, oder in denen unbekannte Details aus fremden Themen vorkommen, verursachen Probleme. (Opetushallitus 2003, 238–241)

7.4 Kommunikative Kompetenz

Es lassen sich verschiedene Interpretationen für die kommunikative Kompetenz finden. In der Fachliteratur werden häufig die Definitionen der kommunikativen Kompetenz von Canale & Swain (1979) sowie von Bachman & Palmer (1996) vorgestellt. Die kommunikative Kompetenz wird auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen erklärt. Da der Referenzrahmen eine signifikante Rolle im heutigen Fremdsprachenunterricht spielt, wird in dieser Arbeit die kommunikative Kompetenz in diesem Sinne, wie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen definiert, verstanden.

Die für einen Sprachverwendenden notwendigen Kompetenzen sind im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen in die *allgemeinen Kompetenzen* und in die *kommunikativen Sprachkompetenzen* gegliedert worden. Mit allgemeinen Kompetenzen werden deklaratives Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz und Lernfähigkeit gemeint. Die allgemeinen Kompetenzen sind für die vorliegende Arbeit nicht relevant, sondern es wird direkt zu den kommunikativen Kompetenzen übergegangen, die enger mit der Sprache verknüpft sind. Kommunikative Kompetenz gliedert sich in drei Bereiche: in linguistische, pragmatische und soziolinguistische Kompetenz. Diese drei Kompetenzen werden zunächst in eigenen Unterkapiteln erläutert.

⁴ Als andere Sprachen werden in dieser Arbeit und im Rahmenlehrplan andere Sprachen als Englisch bezeichnet.

7.4.1 Linguistische Kompetenz

- Dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR 2001, 110) zufolge ist die *linguistische Kompetenz*:

[...] Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden.

Linguistische Kompetenzen umfassen lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Teilkompetenzen.

Lexikalische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, das Vokabular einer Sprache zu erkennen und zu verwenden. Sie besteht aus grammatischen (Einzelwörter und feste Wendungen) und zu den geschlossenen Wortklassen gehörenden lexikalischen (Artikel, Pronomen, Präpositionen, Hilfs- und Modalverben, Konjunktionen und Modalpartikeln) Elementen. (Vgl. GeR 2001, 111–112.) *Grammatische Kompetenz* wird als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ verstanden (GeR 2001, 113). Das heißt, dass man wohlgeformte Ausdrücke und Sätze nach den Prinzipien der Grammatik einer Sprache bilden und erkennen kann. *Semantische Kompetenz* bedeutet „die Fähigkeit Lernender, sich der Organisation von Bedeutungen bewusst zu sein und diese zu kontrollieren“ (GeR 2001, 116). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass in der Kommunikation sowohl grammatisches als auch semantisches Können wichtig ist. *Phonologische Kompetenz* verweist auf Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf das phonetische System der Zielsprache. Überdies gehören orthographische und orthoepische Kompetenzen zur linguistischen Kompetenz. Orthographische Kompetenz bezieht sich auf die geschriebene Sprache während die orthoepische Kompetenz die mündliche Kommunikation betrifft. Orthographische Kompetenz ist die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und produzieren. Orthoepische Kompetenz wiederum ist die Fähigkeit, einen geschriebenen Text korrekt laut aussprechen zu können. (Zu diesem Abschnitt: GeR 2001, 110–116.)

7.4.2 Pragmatische Kompetenz

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen lassen sich *pragmatische Kompetenzen* in drei Teilkompetenzen gliedern: in Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz. *Diskurskompetenz* bezieht sich auf die Fähigkeit, logische und kohärente sprachliche Textpassagen zu formulieren. Dies schließt das Bewusstsein und Kontrollieren von folgenden Aspekten ein: Bekanntheit oder Neuheit der Information, Korrektheit der zeitlichen Reihenfolge und die Wahl des Stils und Registers. Zudem umfasst sie das „Kooperationsprinzip“. *Funktionale Kompetenz* hilft dabei, gesprochene Rede oder geschriebene Texte beim Kommunikationsprozess mit bestimmten funktionalen Zwecken zu produzieren. Solche funktionale Zwecke können sowohl kürzere Äußerungen (wie z.B. Fragen, Antworten, Begrüßungen und Verabschiedungen) als auch längere Äußerungen (wie z.B. Beschreibungen, Kommentare und Argumentation) sein. *Schemakompetenz* kann als Teilkompetenz der funktionalen Kompetenz betrachtet werden. Sie enthält gewisse Muster für Kommunikationshandlungen, die der Sprachverwendende im Gehirn gespeichert hat. Zu diesen Mustern gehört, dass wir wissen, wie z.B. im Geschäft Einkäufe gemacht werden (den Weg zum Kaufhaus finden, Produkte auswählen, Kaufentscheidung usw.). Ferner gehören zu diesen Mustern auch die Interaktionsschemata: der Sprachverwendende weiß, dass auf eine Frage in der Regel mit

einer Antwort oder auf eine Aussage entweder mit einer Zustimmung oder einer Ablehnung reagiert wird. (Zu diesem Abschnitt: GeR 2001, 123.)

7.4.3 Soziolinguistische Kompetenz

Soziolinguistische Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit, die Sprache auf eine situationsbedingte Weise zu benutzen. Die Sprache wird vor allem als soziokulturelles Phänomen verstanden. Es geht um die Fragen, die sich speziell auf den Sprachgebrauch beziehen. Zu dieser Kategorie gehören die Kenntnis und richtige Verwendung von sprachlichen Kennzeichnungen sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen und Aussprüche, sowie Registerunterschiede und Varietäten. (GeR 2001, 118.)

8 Sprachvariation im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel soll das Phänomen sprachliche Variation aus der Perspektive des DaF-Unterrichts beleuchtet werden. Die Zahl der theoretischen und empirischen Forschungsbeiträge zu diesem Thema ist in den letzten Jahren stetig angestiegen (siehe dazu z.B. Neuland 2006b). Auch in der Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache wird die Variation des Deutschen als natürlicher Bestandteil des Unterrichts gesehen:

Ein grundlegendes Ziel des DaF-Unterrichts sollte das Bewusstmachen der Tatsache sein, dass die deutsche Sprache uneinheitlich ist und dass die Varietäten und Stile des Deutschen sich nicht nur strukturell, sondern auch funktional voneinander unterscheiden (Spiekermann 2010, 355).

Dennoch wird in der Unterrichtswirklichkeit von einer relativ homogenen deutschen Standardsprache ausgegangen. (Durrell 2006, 111; Maijala 2009, 447.) Dies wird einerseits *didaktisch* und andererseits *sprachideologisch* begründet. *Die didaktische Begründung* basiert auf der Anschauung, dass die Fremdsprachenlerner einfach verwirrt werden, wenn die Komplexität der sprachlichen Variation im DaF-Unterricht behandelt wird. *Die sprachideologische Begründung* beruht auf der Annahme, dass es eine einzige grundlegende korrekte Form der Sprache gibt: die Standardsprache. (Durrell 2006, 111–112.)

In Wirklichkeit weicht der Sprachgebrauch – auch gebildeter deutscher Muttersprachler – deutlich von den kodifizierten Normen der Standardsprache ab. Deshalb wurde der Grundsatz, dass lediglich die deutsche Standardsprache im DaF-Unterricht verwendet werden sollte, in Frage gestellt. Wenn DaF-Lerner im deutschsprachigen Raum kommunizieren wollen, kann die Realität ein Schock für sie sein: In alltäglichen Kommunikationssituationen wird ein anderes Deutsch als in den Lehrwerken gesprochen, das die Lerner möglicherweise gar nicht verstehen. (Durrell 2006, 111–114.)

In der Fachliteratur wird davon ausgegangen, dass Lehrmaterialien alters-, themen- und geltungsmäßig der Zielgruppe entsprechen müssen (Lukjantschikowa 2003, 497–500). Ferner sollten das Sprechen und die „Befähigung zur Alltagskommunikation“ beim Fremdsprachenlernen im Vordergrund stehen. Die Lernenden sollten auf die Züge der gesprochenen Sprache (u.a. unvollständige Sätze, Wiederholung) vorbereitet werden (vgl. Hentunen 2004, 54). Diese Punkte

betont auch der finnische Rahmenplan für gymnasialen Oberstufe in seinen Zielen beim Fremdsprachenlernen (Opetushallitus 2003, 100–106; Schreiter 2001, 908). Die Wichtigkeit verschiedener Varietäten der deutschen Sprache ist auch vom Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts anerkannt worden, als er im 1987 Maxime für die Texte im Fremdsprachenunterricht formuliert hat. Die Maxime „Varietäten der deutschen Sprache“ hebt hervor, dass in Lehrwerktexten verschiedene Varietäten der deutschen Sprache vorkommen sollen. Dies können regionale, soziale oder situative Varietäten sein (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1994, 159). Aus diesen Argumenten ergibt sich, dass neben der Vermittlung der Standardsprache auch jugend- und umgangssprachliche Elemente im DaF-Unterricht berücksichtigt werden sollten.

8.1 Jugend- und Umgangssprache im DaF-Unterricht

Fremdsprachenlerner stehen heutzutage immer öfter im Kontakt mit den zielsprachlichen (in diesem Fall deutschsprachigen) Menschen. U.a. das Internet ermöglicht vielfältige zielsprachliche Erfahrungen außerhalb des Unterrichts, weshalb die Beschäftigung mit umgangssprachlichen Merkmalen im DaF-Unterricht sinnvoll ist. Gleichzeitig wird die zielsprachliche Variationskompetenz der Lerner erweitert. Jugendliche DaF-Lerner haben oft selber den Wunsch, mit Gleichaltrigen auch in der Zielsprache angemessen kommunizieren zu können. (Neuland 2010, 436–437.) Daher scheint es zweckmäßig, dass nicht nur die deutsche Umgangssprache sondern auch der Sprachgebrauch Jugendlicher im DaF-Unterricht behandelt wird. Inwiefern sollte das Thema besprochen werden? Welche Kompetenzen sollten im Vordergrund stehen? Was für Möglichkeiten bringt die Behandlung der Ausdrucksweisen Jugendlicher mit sich? Im Folgenden werden die in der Fachliteratur dargestellten Vorschläge und Empfehlungen vorgestellt.

Die Frage, welche Kompetenzen, was die sprachlichen Varietäten betrifft, geschult werden sollen, wird in der Fachdidaktik gleich beantwortet: Vorrangig sollen *rezeptive* Kompetenzen der Lerner gefördert werden und die Förderung *produktiver* Kompetenzen soll, wenn es überhaupt nötig scheint, sekundär geübt werden. Mit anderen Worten soll das Erwerben passiver Kenntnisse und dabei vor allem das Hörverstehen der Varietäten das Ziel sein. Die Lernenden sollten lernen, die Varietäten des Deutschen zu verstehen, aber in ihren eigenen Äußerungen im Deutschen sollten sie sich an der Standardsprache orientieren. Nicht nur die produktiven und rezeptiven Kompetenzen sollen berücksichtigt werden, sondern auch *analytische* Kompetenzen sollen im Unterricht gefördert werden. (Vgl. Neuland 2010, 436; Majjala 2009, 447–449.)

Neuland (2003, 457) geht davon aus, dass die Lerner über gewisse Grundkenntnisse eines an der Standardsprache orientierten Spracherwerbs verfügen sollten, „bevor Differenzierungen von der Standardsprache“ im Unterricht behandelt werden können. Sie hebt jedoch hervor, dass dies kein Hindernis für die Beschäftigung mit verschiedenen Varietäten schon im Anfängerunterricht sein sollte. Dieser Auffassung schließt sich auch Hägi (2007, 11) mit der Begründung an, dass so eines Tages eine maximale kommunikative Reichweite erreicht werden kann.

Für die Beschäftigung mit der Jugendsprache im Fremdsprachenunterricht sprechen viele verschiedene Faktoren. Neuland (2003, 447–459) nennt *vier thematische Perspektiven* für die Behandlung der Jugendsprache, die im Hinblick auf die Lerngruppe und Lernvoraussetzungen entwickelt werden können.

- 1) Kenntnisse über Sprachvariation und Sprachwandel des Deutschen
- 2) Sprachvergleiche zwischen Mutter- und Fremdsprache
- 3) Einsichten in Sprach- und Kulturgeschichte
- 4) Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich des gesprochenen und geschriebenen Deutsch

Mit Hilfe des Themas kann sowohl die Sprach- als auch die Kulturbewusstheit der Lerner vergrößert werden. Die Eigenerfahrungen der Lerner sollen dabei soweit wie möglich genutzt werden (Neuland 2010, 436). Neuland (2003, 451) bemerkt, dass sich aus der Sicht des DaF-Unterrichts, die Jugendsprache vornehmlich für die Behandlung von Sprachvariation im Deutschen eignet. Daneben können auch Kennzeichen der mündlichen Kommunikation (z.B. Wortbildung, Bedeutungswandel, verschiedene Stilmittel) behandelt und veranschaulicht werden.

Die Beschäftigung mit der Jugendsprache kann Interesse und Lernmotivation der Lernenden steigern und sie zum Lernen anregen. (Maijala 2007a, 284; Neuland 2003, 451). Durch die Jugendsprache und -kultur können sich die jugendlichen Lerner mit Jugendlichen in der Zielsprachenkultur leichter identifizieren. Folglich kann die Behandlung der Jugendsprache als Motivierungsfaktor im Unterricht angesehen werden. (Maijala 2009, 452.) Sie bringt auch Toleranz gegenüber unterschiedlichem Sprachgebrauch mit sich (Hoppe et al 2003, 471).

Die Ausdrucksweisen Jugendlicher verändern sich kontinuierlich, und das Thema Jugendsprache gibt dem Lehrer eine gute Gelegenheit, allgemein über die Entwicklung der deutschen Sprache oder über die Wortbildung zu sprechen, z.B. in Bezug auf die Integration von Anglizismen. Ein Problem für die Behandlung jugendsprachlicher Sprechweisen im DaF-Unterricht stellt jedoch das Fehlen von passenden Lehrmaterialien dar. (Neuland 2010, 436.) Eine Möglichkeit, aktuelle und authentische Materialien für die Behandlung der Jugendsprache zu finden, stellen Jugendzeitschriften dar (Neuland 2003, 451).

Eine für den DaF-Unterricht relevante Varietät ist die Umgangssprache, die über viele gemeinsame Besonderheiten mit der Jugendsprache verfügt. Im Gegensatz zu den regional bedingten Varianten geht es hier um eine überregionale sprachliche Varietät, die sicherlich am weitesten in Deutschland verbreitet ist und gesprochen wird. Sowohl Elspaß (2010, 422) als auch Durrell (2006, 117) sind der Ansicht, dass die Deutschlerner diese Varietät sowohl aktiv als auch passiv beherrschen müssen, wenn sie praktisch mit den Deutschen kommunizieren wollen. Elspaß (2010, 421) zufolge soll der DaF-Unterricht nicht nur auf die Beherrschung der Schriftsprache hinführen, sondern das Alltagsdeutsch soll in den Unterricht miteinbezogen werden.

Was die Behandlung des Themas betrifft, muss jedoch bemerkt werden, dass im Rahmen des gymnasialen Lehrplans wahrscheinlich vieles von größerer Bedeutung ist, als die Behandlung der sprachlichen Varietäten und es ist mir auch bewusst, dass sprachliche Varietäten wie Umgangs- und Jugendsprache zu einem Sprachniveau gehören, das aller Wahrscheinlichkeit nach in Deutsch als A-Sprache während der gymnasialen Oberstufe schwer erreicht werden kann.

8.2 Jugendsprache in DaF-Lehrwerken

Der Fremdsprachenunterricht hat sich in der letzten Zeit sowohl didaktisch als auch technisch bzw. materialbedingt im Wandel befunden. Neben dem traditionellen Lehrwerk stehen heutzutage die neuen Lehrmaterialien oder *Lehrmedien* zur Verfügung, doch trotzdem behält das Lehrwerk seine

dominierende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Die neuen Medien (z.B. DVD, Internet) haben nur eine ergänzende Funktion. (Maijala 2007b, 543–544.)

Das Thema Jugendsprache und Jugendkultur in DaF-Lehrwerken hat bisher nur vereinzelt Eingang in die Forschung gefunden (Maijala 2007a, 283). Maijala (2007a) hat eine kontrastive Lehrwerkanalyse zwischen finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken in Bezug auf Jugendsprache und Jugendkultur durchgeführt. Lukjantschikowa (2003) wiederum hat russische DaF-Lehrwerke untersucht. Bei diesen Untersuchungen hat sich ergeben, dass das Thema in den untersuchten DaF-Lehrwerken nicht übersehen wird, sondern dass Jugendsprache sowohl in authentischen Texten als auch in für das Lehrwerk hergestellten Texten vorkommt.

Die Lehrwerkautorinnen und -autoren berücksichtigen die Zielgruppe bei der Themenauswahl der Lehrwerktexte. Sie wollen, dass die Lehrwerkinhalte die Erfahrungswelt der Jugendlichen berühren. Der Gebrauch der Jugendsprache in DaF-Lehrwerken ist in der Regel themenabhängig und kommt vornehmlich in authentischen Texten vor, die Jugendzeitschriften, Lieder oder Jugendbüchern entnommen sind. Im Zusammenhang mit Themen aus der Jugendkultur (Mode, Musik, Freizeit, Beziehungen, Liebe, Partnerschaft, Schule) kommt die Jugendsprache am häufigsten zum Ausdruck, während im Themenbereich „Politik, Umwelt und Wirtschaft“ kaum jugendsprachliche Ausdrücke verwendet werden. (Vgl. Lukjantschikowa 2003, 501; Maijala 2007a, 284.)

Lukjantschikowa (2003, 506) macht in ihrem Beitrag Vorschläge, in welcher Form und in welchem Umfang das Thema Jugendsprache in DaF-Lehrwerken präsentiert werden kann. Sie vertritt die Ansicht, dass die Jugendsprache in Lehrwerken für Jugendliche vorhanden sein muss, aber nur in thematisch angebrachten Situationen und nur in authentischer Form. Was die Aufgaben betrifft, bemerkt Lukjantschikowa, dass die Übungen zum aktiven Gebrauch der Jugendsprache nicht dominieren dürfen. Die rezeptiven Kompetenzen sollen im Vordergrund stehen und vor allem solche Aufgaben, die Jugendlichen Verstehensstrategien vermitteln. Daneben können Zusatzmaterialien entwickelt werden, die das Thema der Jugendsprache vertiefen und die als Ziel auch die aktive Beherrschung der Jugendsprache setzen. Lukjantschikowa zufolge ist das im Rahmen der Kurslehrwerke jedoch nicht möglich. Zusammengefasst sollen die Jugendlichen für den situationsbedingten Gebrauch der Jugendsprache im DaF-Unterricht sensibilisiert werden.

8.3 Motivation der Lernenden im Konstruktivismus

Wie im vorigen Kapitel erörtert wurde, kann die Behandlung der Umgangs- und Jugendsprache im DaF-Unterricht zur Motivation der Lernenden beitragen, denn es geht um einen sprachlichen Teilbereich, der den Lernenden nahe liegt. Es lässt sich vermuten, dass das Thema auch das Interesse der Lernenden weckt. Die Behandlung der Jugend- und Umgangssprache wird von vielen Wissenschaftlern vor allem als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht angesehen, deshalb wird in diesem Kapitel ein kurzer Überblick über die Rolle der Motivation in der konstruktivistischen Lerntheorie geworfen.

Der heutige Fremdsprachenunterricht beruht auf der konstruktivistischen Lerntheorie. Die konstruktivistische Lernauffassung basiert auf der Idee, dass der Mensch sein eigenes Wissen konstruiert, das heißt er baut neues Wissen auf der Basis des schon vorhandenen Wissens auf. Anstatt der traditionellen Lehrerzentriertheit wird im Konstruktivismus die Autonomie der Lernenden betont. Die Lernenden müssen lernen, den Lernstoff selbst zu verarbeiten. Die Aufgabe

der Lehrer liegt darin, das Lernen mit authentischen Kontexten und Problemen zu verbinden, was die Lernenden zum Sprachenlernen motivieren sollte. (Hentunen 2002, 4–5) Bezüglich des Sprachgebrauchs Jugendlicher und der Behandlung des Themas im Fremdsprachenunterricht ist es bedeutend, dass der Konstruktivismus die Rolle der Motivation betont: der Lerner lernt am besten, wenn er motiviert und interessiert ist. Deshalb sollte der Lehrer die Lerner dadurch motivieren, dass er das Lernziel immer deutlich beschreibt. Das heißt, dass die Lernenden wissen sollten, wo und wann sie die Kenntnisse brauchen können (Hentunen 2002, 43–45). Bezüglich der Vermittlung von jugend- und umgangssprachlichen Elementen im DaF-Unterricht lässt dies folgendermaßen interpretieren: diese Elemente sollten in Lehrwerken nicht versteckt werden, sondern die Lernenden sollten sich ihrer bewusst werden. Es sollten u.a. Hinweise auf den Gebrauch der Ausdrücke gegeben werden. Dies bedeutet, dass die Wörter, die für die Umgangssprache bzw. Jugendsprache typisch sind, in Lehrwerken markiert werden sollten.

9 Empirische Untersuchung

Das Kapitel 9 ist der empirischen Untersuchung gewidmet. Zunächst werden das Ziel und die Methode der Untersuchung erläutert. In Kapitel 9.2 wird das Material vorgestellt und in Kapitel 9.3 folgt die eigentliche Lehrwerkanalyse. Abschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung noch zusammengefasst (Kap. 9.4).

9.1 Ziel und Methode

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird eine Lehrwerkanalyse vorgenommen. Die Methode ist eine Inhaltsanalyse. Tuomi & Sarajärvi (2002, 94) zufolge nachdem die Forschungsfrage formuliert ist, soll das Forschungsmaterial gesichtet werden. Für die Untersuchung relevante Punkte werden markiert und ausgesondert. Abschließend werden die Schlussfolgerungen daraus gezogen. Charakteristisch für die Inhaltsanalyse ist, dass die Inhalte des Untersuchungsgegenstandes wörtlich beschrieben werden. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110).

Das Ziel dieser Masterarbeit ist, auf folgende zwei Fragen Antworten zu bekommen:

- 1) Welche Eigenschaften der Jugend- und Umgangssprache tauchen in den Lehrwerken auf?
- 2) Welche Themen, die für Jugendliche von Interesse sein können, werden in den Lehrwerken berücksichtigt?

Die Analyse sollte zeigen, ob die Schüler der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit haben, sich mit den für den Sprachgebrauch Jugendlicher typischen sprachlichen Elementen durch die Lehrwerkreihen *Genau* und *Weitere Wege* vertraut zu machen.

Alle Texte und Übungen außer den Hörübungen der Lehrwerke 1–4 werden einzeln durchgegangen. Die Hörübungen lasse ich außer Acht, weil es mir hauptsächlich darum geht herauszufinden, wie die Umgangssprache und Jugendsprache in den Lehrwerken repräsentiert und bearbeitet werden. Gesammelt werden alle sprachlichen Äußerungsformen, die von den Vorstellungen von Standardsprache abweichen und die den Merkmalen der Jugend- und Umgangssprache in Kapitel 4 entsprechen. Es werden nur solche Merkmale, die sich in der verschriftlichten Form in Lehrwerken zeigen können, als Grundlage der Analyse genutzt. Bei der Identifizierung der jugend- bzw.

umgangssprachlichen Wörter werden die Wörterbücher *Duden-Universalwörterbuch* von 2006 (fortan: DUW) und Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache von 2003 (fortan: Langenscheidt) als Hilfsmittel benutzt. Als andere jugend- bzw. umgangssprachliche Elemente werden solche betrachtet, die den Besonderheiten in Kapitel 4 entsprechen. Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, alle Wörter nachzuschlagen, sondern das Nachschlagen basiert auf der Intuition der Verfasserin. Im DUW werden umgangssprachliche Ausdrücke mit *ugs.* und jugendsprachliche Ausdrücke mit *Jugendspr.* markiert. Im Langenscheidt verweist die Bezeichnung *gespr.* auf die gesprochene Sprache, zudem werden diese Ausdrücke als umgangssprachlich betrachtet.

Die in den Lehrwerken vorkommenden jugend- und umgangssprachlichen Elemente werden in Kapitel 9.3 klassifiziert. In dem Zusammenhang wird eine Auswahl von typischen Sätzen aus den acht untersuchten Lehrwerken beigelegt, in denen für den Sprachgebrauch Jugendlicher typische Spezifika vorhanden sind, damit der Kontext besser sichtbar wird.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt darin zu sehen, über was für jugend- bzw. umgangssprachliche Elemente die untersuchten Lehrwerkreihen verfügen. Die vorliegende Arbeit ist in erster Linie qualitativ, aber sie enthält auch quantitative Züge. Die Analyse beruht auf der subjektiven Intuition der Verfasserin. Auch wenn bei der Analyse eine neutrale Sichtweise angestrebt wurde, könnten die Analyse sowie die Ergebnisse andersartig sein, falls sie durch jemanden anderen durchgeführt würde. Bei der qualitativen Untersuchung spielt der Forscher eine zentrale Rolle. Ihm wird die Aufgabe als Interpret zugeschrieben.

9.2 Material

Gegenstand der Untersuchung sind zwei Lehrwerkreihen für den Unterricht Deutsch als A-Sprache, die für die Zielgruppe finnischer Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe bestimmt sind. Diesen Entschluss habe ich getroffen, weil die Sprachkenntnisse der Lernenden der A-Sprache im Vergleich zu denen der B-Sprache auf einem höheren Niveau sind. Die Lernenden der gymnasialen Oberstufe sind auch in dem Alter, dass sie in der näheren Zukunft die Möglichkeit haben, einen Schüleraustausch bzw. ein Austauschsemester im Ausland zu verbringen und mit Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen. Die analysierten Lehrwerkreihen sind die einzigen Lehrwerkreihen für die Lernenden Deutsch als A-Sprache, die momentan im schulischen DaF-Unterricht benutzt werden. Ich wollte die beiden Lehrwerkreihen in die Untersuchung einbeziehen, denn auch wenn sie vergleichbar im Hinblick auf die Zielgruppe sind, scheinen sie auf den ersten Blick sehr unterschiedlich zu sein. Das Äußere und das Layout der Kursbücher der Lehrwerkreihe *Genau* ist bunt und zeitgemäß während die Übungsbücher der Lehrwerkreihe *Weitere Wege* mit ihren schwarzweißen Illustrationen eher unattraktiv und altmodisch ist.

Es werden die vier ersten Kursbücher der Lehrwerkreihen analysiert. Die analysierten Kursbücher bilden den Stoff für die vier ersten obligatorischen Kurse der A-Sprache in der gymnasialen Oberstufe, in denen die mündliche Kommunikation besonders betont werden sollte. Sowohl die Text- als auch die Übungsbücher werden analysiert, aber die Lehrerhandbücher werden außer Acht gelassen. Diesen Entschluss habe ich gefasst, da die Lehrwerke vom Gesichtspunkt des Lernenden betrachtet werden sollen. Außerdem wäre es schwierig gewesen, die Lehrerhandbücher sich anzuschaffen. Das Lehrmaterial für *Genau 1* habe ich nach einer Anfrage am Verlag *Sanoma Pro*

in die Hand bekommen. Das ganze Lehrmaterial (das sich heutzutage in digitaler Form befindet) für eine gewisse Zeit auf Probe zu bekommen, kam leider nicht in Frage.

Zunächst wird der allgemeine Aufbau der Lehrwerkreihen vorgestellt bevor auf die Analyse der Merkmale konzentriert wird.

9.2.1 Lehrwerkreihe *Weitere Wege*

Die Lehrwerkreihe *Weitere Wege* besteht aus insgesamt drei Textbüchern und drei Übungsbüchern (*Weitere Wege Textbuch 1-3; 4-6; 7-8 & Weitere Wege Übungen Kurse 1-3; 4-6; 7-8*) und wird von Edita verlegt. Jeder Lehrwerkteil besteht aus einem Textbuch und einem Übungsbuch für die Schüler, einem Lehrerhandbuch und einer Lehrer-CD. Die erneuerten Auflagen der Bände erschienen 2005-2009. Sowohl die Vokabulare wurden ergänzt und erweitert als auch neue gegenwärtige Texte miteinbezogen. Die Grammatik befindet sich in Übungsbüchern und ist unter den Übungen der Lektionen in kleine Stücke aufgeteilt. Am Ende jedes Textbuchs befinden sich alphabetisch aufgebaute Wörterverzeichnisse (zuerst aus dem Deutschen ins Finnische und abschließend aus dem Finnischen ins Deutsche). Auf der Rückseite des Buches wird berichtet, dass die Themen besonders Jugendlichen ansprechen sollten.

Sowohl die Text- als auch die Übungsbücher mit ihren schwarzweißen Bildern sehen ziemlich traditionell und abwechslungslos aus. Auf den Internetseiten des Verlags Edita werden die Texte jedoch als vielfältig, authentisch und aktuell beschrieben (Internetquelle 1). Insgesamt umfassen die Kurse 1–4 der Lehrwerkreihe *Weitere Wege* 44 Lektionen, außerdem gibt es drei Extratexte über die Besonderheiten der deutschsprachigen Länder (*Buntes aus Deutschland; Buntes aus Österreich; Buntes aus der Schweiz*) und einen Extratext über Finnland. In Lehrwerktexten geht es um das Leben der Jugendlichen: um ihre Hobbys, Zukunftspläne aber auch allgemein um das Leben in der heutigen Welt. Die Texte bilden keine kontinuierliche Fortsetzungsgeschichte, sondern die Textbücher bestehen aus einzelnen Texten, deren Themen und Stile stark variieren. Auffallend ist eine erhebliche Anzahl von Texten, die Interviews sind. Es gibt insgesamt 48 Lehrwerktexte in den Kursen 1–4, von denen 18, das heißt 37,5%, Interviews sind. Die Lehrwerkreihe *Weitere Wege* hat keine einzelnen Hauptfiguren, sondern es kommen unterschiedliche deutschsprachige Personen in Texten vor, die mit den Lernenden ungefähr gleichaltrig sind und in denselben Lebenssituationen sind. Es lässt sich vermuten, dass die Lernenden sich mit ihnen leicht identifizieren können.

In Textbüchern wird jeder Kurs in zwei Themen eingeteilt. Diese Themen werden in der Form einer Redewendung ausgedrückt. Beispielsweise im Kurs 1 sind dies: „Dem Mutigen gehört die Welt“ und „Wer etwas tut, dem wird die Zeit nicht lang“. Im Inhaltsverzeichnis werden die Themen und die grammatikalischen Strukturen, die in der jeweiligen Lektion behandelt werden, wiedergegeben. Am Anfang jedes Kurses gibt es im Übungsbuch eine Seite, auf der die Lernenden die Lernziele auf Finnisch lesen können. Das heißt, dass die Lernenden erfahren können, was sie in den nächsten Stunden lernen werden. Dies kann die Motivation der Lernenden erhöhen.

Die Anweisung zur Aufgabe steht im ersten Kurs auf Finnisch, aber in Kursen 2–4 findet sich die Anweisung nur auf Deutsch. Die Aufgaben (wenn es sich um eine Hör- oder Sprechübung handelt) sind nicht mit Symbolen markiert, was die Verwendung des Buchs erleichtern könnte.

9.2.2 Lehrwerkreihe *Genau*

Die Lehrwerkreihe *Genau* besteht aus insgesamt acht Lehrwerken und wird von WSOY verlegt. Die Lehrwerkreihe ist auf der Grundlage des finnischen Lehrplans 2003 konzipiert worden (*Genau 1 Opettajien materiaali* 2005, 4). Der erste Band erschien 2005 und der letzte Band 2009. Jeder Lehrerhandbuch und einer Lehrer-CD. Zu manchen Kursbüchern gehört auch eine CD. Im Gegensatz zu *Weitere Wege* befinden sich die Texte und Übungen *Genau* in demselben Buch. In *Genau* sind die Kurse in Einheiten eingeteilt worden. Die Anzahl der untersuchten Einheiten der Lehrwerkreihe *Genau* beträgt 24. Nach den Einheiten befindet sich ein Grammatikteil mit Übungen zur Grammatik und am Ende des Buchs gibt es noch ein deutsch-finnisches sowie ein finnisch-deutsches Wörterverzeichnis. Die Wörterverzeichnisse am Ende der Kursbücher bleiben allein außerhalb der Analyse.

Im Vergleich zu der Lehrwerkreihe *Weitere Wege* ergibt der Überblick über *Genau* einen bildreichen und farbigen Eindruck. Die Kursbücher sind visuell inspirierend. Die Einheiten sind immer gleich strukturiert worden: sie fangen mit Auflockerungsübungen *Los geht's!* an. Diese Übungen sollen die Lerner zum Thema der Einheit anregen. Außerdem ist deren Ziel, die früheren Kenntnisse der Lerner über das Thema des Haupttextes hervorzurufen. Danach kommt der Haupttext *Schlüsseltext* mit Übungen: es gibt immer mindestens eine Hörverständnisübung *Hör zu!*. Zu jeder Einheit gehört auch eine Leseverständnisübung *Lies weiter!*. (*Genau 1 Opettajien materiaali* 2005, 4.)

Die Themen der Bände folgen den Kursthemen, die in Grundlängen des Lehrplans festgelegt sind. *Genau 1* beschäftigt sich mit dem alltäglichen Leben von jungen Leuten, mit deren Beziehungen und Freizeit. Im zweiten Band geht es um die Themen wie Freizeit, Fremdenverkehr und neue Medien. Das Hauptgewicht des Kurses soll auf der mündlichen Kommunikation liegen. Verschiedene Kommunikationsstrategien sollen geübt werden und eine sichere Ausdrucksfähigkeit soll angezielt werden. *Genau 3* konzentriert sich auf die Themen wie Schule, Studium und Arbeit. Im Mittelpunkt des vierten Kursbuchs sind Themen wie Gesellschaft und die Welt um uns herum.

Auf den Seitenrändern der Bücher stehen sowohl Lern- als auch Kulturtipps für die Lerner. Die Aufgabenstellungen sind im ersten und zweiten Band auf Finnisch und im dritten und vierten Band auf Deutsch. Die Anweisungen zu Übungen im Grammatikteil der Lehrwerke stehen jedoch in allen vier Bänden auf Finnisch. In der Lehrwerkreihe *Genau* werden die Aufgaben verschiedener Fertigkeiten mit Symbolen markiert. So sieht man gleich ein, ob es sich in erster Linie um das Hören, Schreiben, Lesen oder Sprechen handelt.

9.3 Analyse umgangs- und jugendsprachlicher Elemente in Lehrwerken

9.3.1 Allgemeine Bemerkungen

Das Korpus dieser Arbeit besteht aus Bänden 1–4 von zwei finnischen DaF- Lehrwerkreihen. In der Analyse werde ich mich auf die Lehrwerktexte konzentrieren, die Übungen stützen jedoch die Analyse. Das Text- und Übungsbuch bilden ein Paar zusammen und es wäre außergewöhnlich in der Analyse nur das eine oder das andere zu betrachten.

Für jedes Buch wird eine Abkürzung angegeben, mit der auf das jeweilige Buch hingewiesen wird: *Weitere Wege Textbuch 1–3* – WeWeTB 1–3; *Übungen Kurse 1–3 Weitere Wege* – WeWeÜ 1–3;

Weitere Wege Textbuch 4–6 – WeWeTB 4–6; Übungen Kurse 4–6 Weitere Wege – WeWeÜ 4–6; Genau 1 – G1; Genau 2 – G2; Genau 3 – G3; Genau 4 – G4.

9.3.2 Themenbereiche der Lehrwerke

In diesem Abschnitt werden die Themenbereiche der Lehrwerke erläutert. In den Lehrwerken werden unterschiedliche Themen behandelt, die für 16–18-jährige Lernende geeignet sind. Das Thema Jugendsprache an sich wird als Hauptthema nicht separat behandelt. In der Lehrwerkreihe *Weitere Wege* befindet sich jedoch eine Ergänzungsaufgabe, die sowohl den Sprachgebrauch Jugendlicher als auch Jugendkulturen thematisiert (Anhang 1).

Es wird nur selten in Wörterlisten (*Genau 14*, *Weitere Wege 4*) markiert, dass es sich um Umgangssprache handelt, obwohl in den beiden Lehrwerkreihen sowohl umgangs- als auch jugendsprachliche Ausdrücke vorkommen. In beiden untersuchten Lehrwerkreihen geht es manchmal aus den finnischen Übersetzungen hervor, dass es sich um einen umgangssprachlichen Ausdruck handelt: z.B. verknallt sein in + A – olla ihastunut (*puhek*) (G1, 50); die Glotze – telkkari (*puhek*) (G2, 13); kriegern – saada (*puhek*) (WeWeTB 1–3, 17). Dass ein Ausdruck besonders von Jugendlichen benutzt wird, wird weder in *Genau* noch in *Weitere Wege* spezifiziert.

Im Mittelpunkt der Lehrwerke stehen Themen wie Familie, Freundschaft, Freizeit und Hobbys, Schule, Studium und Zukunftspläne. Auch Sport ist in den beiden untersuchten Lehrwerkereihen ein beliebtes Thema. Die Themenbereiche der einzelnen Lehrwerke folgen den im Lehrplan vorgeschriebenen Kursthemen, mindestens in den Hauptzügen. In Kursbüchern von *Weitere Wege* lässt sich einigermaßen erkennen, dass es sich um die erneuerten Auflagen der Bände handelt, denn in den Kursbüchern vorkommende Themen entsprechen nicht ganz den Kursthemen, die im Lehrplan angegeben werden (z.B. die Freizeit wird durch die Hobbys schon in der ersten Kurs besprochen, was nach dem Lehrplan eigentlich zum Kurs 2 gehören würde).

9.3.2.1 Sport

In *Weitere Wege* bildet Sport das Hauptthema der vier Lektionen. Diese Texte beschäftigen sich mit Sportarten, die die jungen Lerner ansprechen (Snowboarden, Inline-Skaten und Skateboarden), oder die etwas abenteuerlicher sind (BMX-Fahren). In *Genau* steht der Sport in einem Schlüsseltext und in zwei Lies weiter-Texten im Vordergrund. Überraschenderweise geht es in einem Text um Nordic Walking, was für alles andere als eine Sportart der Jugendlichen gehalten wird. Nordic Walking wird als eine finnische Erfindung, die erfolgreiche Exportprodukt geworden ist, beschrieben. Im Text wird auch eine Variante von Nordic Walking, und zwar Nordic Skating angeschnitten. Damit versucht man noch mehr die Jugendlichen ansprechen. Die anderen Sportarten, Parkour und Snowboarden, die in eigenen Texten in *Genau* besprochen werden, gehören jedoch zu den Trendsportarten der Jugendlichen. Die Jugendlichen, die diese Aktivitäten als ihr Hobby haben, gehören auch oft zu einer Subkulturgruppe, deren Sprachgebrauch in der Regel für die jeweilige Subkultur spezifische Wörter enthält. Dieser Sonderwortschatz ist verständlicherweise spärlich in den Lehrwerken vorhanden. *Flow* und *Traceur* stellen solche für Parkour spezifische Ausdrücke dar, die Außenseitern ohne Erläuterung unklar bleiben können. Im Lies weiter-Text „Stadtakrobaten“ (G2, 20–21) tauchen sie auf, aber die Bedeutung dieser Wörter wird dem Leser im Text auch erläutert.

9.3.2.2 Freizeitaktivitäten

Neben dem Sport werden auch andere Freizeitaktivitäten in Lehrwerken vielseitig behandelt, unter denen auch seltenere Hobbys vorkommen. Charakteristisch für diese Lehrwerkektionen ist, dass das Thema aus dem Blickwinkel der Jugendlichen betrachtet wird und dass die Sprache alltäglich und informell ist. In *Weitere Wege* befindet sich eine Lektion „Fantasie-Abenteuer“, die das Live-Rollenspiel als Hobby vorstellt und Stefan, der seit 10 Jahren sich für das Rollenspiel interessiert, wird über das Thema interviewt. Ebenfalls wird die klassische Musik als Hobby der Jugendlichen in demselben Kursbuch präsentiert. In der Lektion 11 „Musizieren mit Freunden“ wird beschrieben, wie anspruchsvoll, aber jedoch beliebt es unter deutschen Jugendlichen ist, in einem Jugendorchester zu musizieren oder in einem Schulchor zu singen. Auch wenn das Thema nur einem kleinen Teil der Lernenden nahe steht, ist der Inhalt des Textes geschickt ausgedacht, so dass er Interesse möglichst vieler Leser weckt. Die klassische Musik knüpft sich im Text mit der Populärmusik, und zwar wird die deutsche Popband „die Prinzen“ als ehemalige Choristen dargestellt. Der Text versucht seine jungen Leser auch damit ansprechen, dass er über einige umgangs- und jugendsprachliche Redewendungen verfügt. Im Folgenden werden als Beispiele zwei Textabschnitte aufgeführt, in denen umgangs- und jugendsprachliche Ausdrücke vorkommen. Sie sind unterstrichen worden.

Man spricht heute gern von der „Null-Bock-Generation“ – von jungen Leuten, die sich für nichts interessieren und engagieren. Wer viel mit Jugendorchestern zu tun hat, bekommt einen ganz anderen Eindruck von Jugendlichen. „Bock“ ist hier in hohem Maße vorhanden: Bock auf Musizieren von früh bis spät, auf Lernen und Entwicklung auf das Miteinander mit Gleichgesinnten. (WeWeTB 1–3, 41)

In der Lektion wird der Ausdruck *Bock auf A* anstatt *Lust* gebraucht und im Wortschatz der Lektion wird er als umgangssprachlich markiert. Im Langenscheidt wird zudem erwähnt, dass er besonders von Jugendlichen verwendet wird. Ebenfalls im DUW lässt sich im Zusammenhang des Ausdrucks die Verweisung auf die Jugendsprache finden, aber dieser Gebrauch wird im Lehrwerk völlig ignoriert.

Wenn man Pech hat, kommt der große Erfolg in der Erwachsenenwelt nie und man muss sich seine Brötchen durch Nachhilfeunterricht verdienen. (WeWeTB 1–3, 42)

Die Redewendung *seine Brötchen verdienen* wird in DUW als umgangssprachlich bezeichnet. Im Langenscheidt lässt sich die Bezeichnung finden, dass es sich dabei um einen Ausdruck der gesprochenen Sprache handelt. Im Wörterverzeichnis von *Weitere Wege* befindet sich aber keine Angabe über die Spezifik der Redewendung. Es wird kein Unterschied zwischen den jugendsprachlichen und umgangssprachlichen Ausdrücken gemacht, sondern sie werden als Ganzes betrachtet. Wie in Kapitel 8 besprochen wurde, kann ein Grund für die simplifizierende Bezeichnung sein, dass man die Lernenden nicht überfordern und verwirren will. Wegen der Gemeinsamkeiten der Jugend- und Umgangssprache ist es auch schwierig sie voneinander abzugrenzen.

In *Genau* werden neben dem Sport u.a. Musik und Einkaufsbummel als Freizeitaktivitäten der Jugendlichen behandelt. Der Schlüsseltext „Erfolg im Rockwettbewerb“ (G2, 24–25) besteht aus einem Interview der Rockband „Eisen und Stahl“, die einen Wettbewerb in Leipzig gewonnen hat. Im Text kommen zahlreiche Entlehnungen vor (mehr dazu in Kap. 9.3.5). Anstatt des Ausdrucks

die Gruppe wird die Band bevorzugt. Die Gruppe kommt nur zweimal im ganzen Text vor, während die Band dreimal so oft auftaucht (6 Belege). Überdies lassen sich noch Zusammensetzungen wie *Rockbands* und *Bandmitglieder* finden. Neben den deutschen Ausdrücken *Lied* und *Musikstück* kommen auch *Songs* vor. In der heutigen Konsumgesellschaft spielt die Mode und das Aussehen eine große Rolle. Besonders lässt sich dies in den Attitüden Jugendlicher erkennen. Im Schlüsseltext „Schnäppchen!“ (G1, 62–63) werden Klamotten und Mode aus einem unterschiedlichen Blickwinkel behandelt werden, und zwar steht der Schlussverkauf im Zentrum. Die Themen wie Mode und Klamotten sprechen wahrscheinlich eher die Mädchen an. Der Text ist ein Artikel für die Schülerzeitung, in dem drei Mädchen, aber auch drei Jungen interviewt werden. Wahrscheinlich versucht man damit auch die Jungen besser anzusprechen und die traditionellen Rollenklischees umzustürzen.

9.3.2.3 Freundschaft

Der Freundeskreis ist für viele Jugendliche wie eine zweite Familie: äußerst wichtig. In *Genau* wird das Thema im Schlüsseltext „Durch dick und dünn – dafür sind die Freunde da!“ behandelt (G1, 48–49). Da geht es um Michael aus Berlin, der in der elften Klasse ist. Er stellt seine 4 Freunde, von denen zwei Mädchen und zwei Jungen sind, vor. Michael bezeichnet sie als sein *Dreamteam* oder als seine *Clique*. Er erzählt, wie und wann er diese Freunde kennengelernt hat und warum sie so wichtig für ihn sind. Im Text lassen sich für den Sprachgebrauch Jugendlicher typische Ausdrücke (*In Julia war ich anfangs verknallt.*) und Züge (Verstärkung mit *echt* und *extrem*: *Ich fühle mich echt wohl in seiner Nähe; Es ist extrem beruhigend zu wissen, dass es ihn gibt.*) finden. Der Ausdruck *verknallt sein in* + A wird im Wortschatz der Lektion als umgangssprachlich markiert, aber dass es sich dabei um einen jugendtypischen Ausdruck handelt, darauf lässt sich kein Hinweis finden. In derselben Einheit befindet sich eine Übung (G1, 57), in der drei Leserbriefe aus einer Jugendzeitschrift stehen, in denen die Jugendlichen bei Lesern Rat suchen. Im ersten Brief „Freundschaft ade?“ ist das Problem von Simone, dass ihre beste Freundin einen Freund gefunden hat, und kaum Zeit mehr für sie hat. Im zweiten Brief „Nervige Eltern“ geht es um Marina, deren Problem ihre treusorgenden Eltern sind. Sie ist bald 17 Jahre alt, hat seit fast einem Jahr einen Freund und ihr Freund wollte bei ihr übernachten, aber Marinas Eltern erlauben es nicht. Im dritten Brief „Das fünfte Rad“ berichtet Alex, wie er nach seinem Austauschjahr keine Freunde mehr in der Schule hat. Wenn er mit seinen ehemaligen Freunden zusammen ist, fühlt er sich als Außenseiter. In den Leserbriefen werden Probleme geschildert, mit denen die Lerner sich wahrscheinlich leicht identifizieren können. Die Situationen könnten aus ihrem Leben stammen. Anscheinend handelt es sich nicht um authentische Leserbriefe, sondern sie sind für das Lehrwerk konstruiert worden. Es lässt sich nämlich keine Quellenangabe finden.

In *Genau* (G1, 46–47) befindet sich im Los geht's-Teil auch eine Selbsteinschätzung zum Thema Freundschaft: „Bist du ein guter Freund/eine gute Freundin?“. Der Test besteht aus Fragesätzen, auf die man mit ja oder nein antwortet und zum Schluss tritt sich daraus hervor, zu welcher von den drei Kategorien man gehört. Die drei Kategorien sind: „Offenes Ohr für Freund“, „Direkt zur Sache“ und „Partykumpel“. Im Test kommen sowohl für die Umgangssprache als auch für die Jugendsprache typische Wörter vor. Der Ausdruck *Normalo* kann als jugendsprachlich betrachtet werden (mehr dazu in Kap. 9.3.3.4), während beim Gebrauch des Ausdrucks *Stimmungskanone* die Markierungen umgangssprachlich und scherzhaft im DUW zu finden sind.

In *Weitere Wege* wird das Thema Freundschaft separat nicht behandelt, sondern Freunde gehören zum Leben der Jugendlichen, die in den Lehrwerktexten vorkommen. Das Hobby der Jugendlichen kann das Hauptthema der Lektion bilden, aber zudem geht es auch um die Freundschaft. Freunde haben oft gemeinsame Hobbys oder man findet neue Freunde durch die Hobbys. Auf jeden Fall verbinden Hobbys Gleichgesinnte und dies zeigt sich auch in den Lehrwerktexten. In *Weitere Wege* stellt die Lektion „Spaß am Inline-Skaten“ ein Beispiel dafür dar (WeWeTB 1–3, 35–36). Im Text geht es um Markus, der über sein Hobby, Inline-Skaten erzählt. Seine Antwort auf die Frage, was Skaten für ihn bedeutet, illustriert die Verbindung zwischen der Freundschaft und den Hobbys, er stellt folgendes fest: „Es macht mir Spaß, zweimal in der Woche meine Freunde beim Sport zu treffen.“ Das Wohlfühlgefühl nach dem Sport ist ihm auch wichtig, aber die Bedeutung der Freunde, die man beim Hobby trifft, wird im Lehrwerktext besonders betont.

9.3.2.4 Deutschsprachige Länder und Städte

In den informativeren Texten geht es um deutschsprachige Länder und deutsche Städte. In *Weitere Wege* (1–3, Lektion 23) stellt die Lektion „Deutsche Städte in Text und Bild“ den Lernenden sechs deutsche Städte vor. Die kurzen Textabschnitte über München, Potsdam, Weimar, Dresden, Hannover und Lüneburg enthalten vor allem ernsthafte Fakten über die Städte. Das Thema an sich könnte den Jugendlichen viel anbieten, aber inhaltlich sollte die Lektion ihre junge Zielgruppe mehr berücksichtigen und es sollte nicht nur um die Geschichte der Städte gehen. Die Lektionen, die die klassische Musik oder Dichtung behandeln, interessieren aller Wahrscheinlichkeit nach nur eine sehr begrenzte Gruppe der Lernenden. In *Genau* kommen die Tatsachen über Landeskunde und Geschichte in versteckter und spielerischer Form vor. In *Genau 1* gibt es in der Einheit 6 „Das alles ist Deutschland“ ein Quiz und ein Spiel zum Thema Deutschland. In *Genau 2* werden fünf verschiedene deutsche Städte in farbigen Stadtinfos vorgestellt. Die Schweiz und Österreich werden in demselben Buch in Briefen an zwei finnische Austauschschüler behandelt. Im Schlüsseltext „Grüß dich, Venla!“ schreibt Florian aus Österreich an seine künftige Gastschwester Venla und heißt sie willkommen in Österreich. Im Schlüsseltext „Grüezi Tuomo!“ bekommt Tuomo, der einen vierwöchigen Aufenthalt in Zürich verbringen wird, einen Brief aus der Schweiz von seinem Gastbruder, Mario. Die Städte Wien und Zürich werden den Lernenden in den Briefen einigermaßen vorgestellt und es wird Information über Dialekte vermittelt. Schüler- und Studentenaustausch sowie ein Aufenthalt als Au-Pair sind Themen, die wahrscheinlich in allen Fremdsprachenlehrwerken vorkommen, und zu denen die Jugendlichen leicht eine Beziehung aufbauen können. Viele Jugendliche träumen nämlich von einem Schüleraustausch oder Sprachkurs, um besser die Sprache und Kultur kennenzulernen. Ein Traum besonders vieler Mädchen ist es nach dem Abitur als Au-Pair im Ausland zu arbeiten. Die Behandlung dieser Themen kann den Lernenden ermutigen, einen Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern zu wagen. In *Weitere Wege 1–3* wird in der Lektion 26 „Maultaschen und Spätzle“ über eine Finnin berichtet, die als Au-Pair-Mädchen in Süddeutschland bei einer deutsch-finnischen Familie arbeitet. Der Text gibt den Lesern eine ideale Vorstellung davon, wie rosig ein Aufenthalt als Au-Pair läuft: Milla ist erst seit zwei Monaten in Deutschland, aber sie spricht schon beinahe perfektes Deutsch. Ihre Aufgaben, zu denen Haushaltarbeit und Kinderbetreuung gehören, bleiben Nebensache, denn das Hauptgewicht liegt auf der Beschreibung ihrer aktiven Freizeitbeschäftigung. Als einzige negative Angelegenheit wird zum Ausdruck ihr Heimweh nach den Verwandten und Bekannten gebracht. Der Aufenthalt als Au-Pair wird eher von Mädchen genutzt, was sich in einem Hörverständnis „Etwas Ungewöhnliches?“ im Lehrwerk *Genau 3* zeigt. Da wir von einem Finnen erzählt, der in

Österreich neun Monate als Au-Pair verbrachte. Mit diesem anderen Blickwinkel will man traditionelle Geschlechtsrollen zerbrechen und den Lernenden eine Alternative darstellen.

9.3.2.5 Schule und Studium

Die Schule wird in zwei Lektionen („Meine Stadt, meine Schule und ich“ und „Oldenburger auf Besuch“) in *Weitere Wege* behandelt. Ebenfalls in *Genau* geht es um die Schule in zwei Einheiten. In den beiden Lehrwerkreihen konzentriert sich ein Text vorwiegend darauf, die Unterschiede zwischen den finnischen und deutschen Schulsystemen den Lernenden zu veranschaulichen (in *Genau 3* der Schlüsseltext „Sebastian ist Austauschschüler“ und in *Weitere Wege 1–3* die Lektion 3 „Oldenburger auf Besuch“). In *Genau 3* behandelt die Einheit 2 das Hochschulstudium in Deutschland. Das kann ein Thema sein, das den Lernenden schwer fällt, denn sie wissen kaum wie das Hochschulstudium in Finnland organisiert ist, aber trotzdem sollten sie sich mit dem deutschen System auseinandersetzen. Das Bafög ist auch ein Thema, zu dem die Lernenden nur schwer eine Beziehung aufbauen können, denn in ihrem Leben ist es noch keine aktuelle Angelegenheit. Eine ganze Lektion („Nicht nachgeben – es gibt Bafög“) thematisiert das in *Weitere Wege*.

9.3.2.6 Arbeits- und Familienleben

Es werden auch Themen behandelt, die die Lernenden erst in der Zukunft mehr betreffen. In *Genau 3* wird das Arbeitsleben aus mehreren Blickwinkeln betrachtet: Der Schlüsseltext „Mit ‚Plan B‘ zum Traumjob“ thematisiert, wie alles im Leben immer nicht nach Plan läuft. Annika Köhler, studierte Jura, aber mitten in ihrem Studium begann der Beruf der Flugbegleiterin sie immer mehr zu faszinieren, und nach dem Studium lehnte sie den Beruf als Juristin ab und fing eine Ausbildung bei Lufthansa an. Sie wollte ihren Traum verwirklichen. In einem anderen Schlüsseltext „Jung und erfolgreich – Traum oder Wirklichkeit“ wird das Unternehmertum als ein möglicher Zukunftsplan der Jugendlichen dargestellt. In demselben Buch wird aber auch ein näheres Thema für die Jugendlichen erörtert, und zwar das Jobben neben der Schule. In *Weitere Wege* befindet sich eine Lektion „Tolle Ferienjobs“, die die Sommerjobs der Jugendlichen behandelt. Es wird über fünf deutsche Jugendliche berichtet, die ihren Sommerurlaub im Ausland verbringen, um dort zu arbeiten. Die Ferienjobs dieser Jugendlichen bestehen aus heterogenen Arbeitsfeldern, denn sie haben als Archäologin, Waldarbeiter, Au-Pair, Beachboy und Bläser arbeitet. Das Thema spiegelt wider, wie abenteuerlustig die heutige Jugend ist. Man will vor allem verschiedene Erlebnisse in seinem Leben sammeln.

Das Familienleben und vor allem die verschiedensten Formen von Familie, die es heutzutage gibt, bilden das Thema der Lektionen in den beiden untersuchten Lehrwerken. In *Genau 1* behandelt der Schlüsseltext „Als ich in deinem Alter war“ in der Form einer Radiosendung die Zukunftspläne Jugendlicher (G1, 30–31). Die Jugendlichen diskutieren darüber, ob sie in der Zukunft eine Familie gründen oder lieber als Single leben wollen. Ihre Absichten unterscheiden sich voneinander: Michael will heiraten und eine Familie gründen, während Vera auf keinen Fall heiraten will sondern sie will sich ganz auf ihren künftigen Job konzentrieren, damit sie Erfolg im Beruf haben kann. Im Text „Zwischen Kind und Karriere“ (G4, 10–11) werden drei verschiedene Familienformen genauer dargestellt. Zuerst erzählt Sina Krause über ihr Leben als Single. Sie stellt eine typische Karrierefrau dar: sie ist Rechtsanwältin von Beruf und genießt ihr Leben ohne Kinder und Mann. Auch wenn es direkt nicht gesagt wird, kann man zwischen den Zeilen lesen, dass ein weiterer Grund für ihre Entscheidung ist, dass sie keine Zeit für eine Familie hat. Familie Hochberg stellt ein Beispiel für eine sogenannte normale Familie dar. Mit drei Kindern könnte sie heutzutage aber

schon als Großfamilie betrachtet werden. Zuletzt erzählt Nina Kaiping über ihr Leben als Alleinerziehende. Sie hat ein Baby Nico, aber sie ist noch im Gymnasium. Sie könnte auch als eine junge Mutter bezeichnet werden, aber dieser Aspekt wird in der Lektion nicht betont. Es wird berichtet, dass es schlechte Betreuungsmöglichkeiten gibt und dass sie deshalb zu wenig Zeit fürs Lernen hat, aber dies hat vielmehr mit den allgemeinen Angeboten zur Kinderbetreuung in Deutschland als mit den jungen Müttern zu tun.

In *Weitere Wege* behandelt der Text „Klassische oder ‚partnerschaftliche‘ Ehe?“ das Thema Partnerschaft aus der Perspektive der jungen Erwachsenen (WeWeTB 4–6, 28–30). Wie im Text berichtet wird, leben immer mehr Menschen heutzutage in einer eheähnlichen Gemeinschaft ohne Trauschein. Zwei junge Paare denken darüber nach, ob sie in der Zukunft heiraten wollen oder nicht. Jürgen und Daniela sind misstrauisch gegenüber der Ehe, aber wenn sie später mal Kinder bekommen, halten sie eine traditionelle Ehe für vernünftig und praktisch, denn dann wächst das Kind in einer Familie mit gleichem Nachnamen auf. Michaela wiederum möchte bald heiraten, weil sie sich in einer Ehe wahrscheinlich sicherer fühlen würde. Ihr Freund, Andreas, will noch keine Ehe schließen, also das Thema ist nicht aktuell für sie. In der Lektion werden neben den Gedanken der Jugendlichen auch Untersuchungsergebnisse zum Thema dargestellt, damit betont wird, wie die Institution Ehe ihre Stellung verloren hat. Klassische Ehe ist nicht mehr die einzige Alternative, sondern eheähnliche Lebensgemeinschaften stehen heutzutage immer mehr im Trend.

9.3.2.7 Gesellschaftliche und globale Themen

In den Lehrwerken werden aber auch ernstere gesellschaftliche Probleme sowie globale Themen behandelt. Drogenfragen werden in den beiden Lehrwerkreihen thematisiert. In *Weitere Wege* gibt es eine Lektion („Zuerst Drogentest, dann Englisch“), in der beschrieben wird, wie in einer deutschen Privatschule nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Schüler auf Drogen getestet werden. Falls der Test positiv ist, muss der Schüler die Schule verlassen. Der ausgewählte Blickwinkel hebt hervor, dass der Drogenkonsum nicht akzeptiert wird. Die Situation wird im Text für seriös gehalten, denn der Drogenkonsum nimmt unter den minderjährigen Deutschen zu. In *Genau 4* wird das Cannabisrauchen in der Schule thematisiert. Es wird beschrieben, wie die Einstellungen zu Drogen unter Jugendlichen toleranter geworden sind, sie schätzen Cannabis positiver als Alkohol oder Zigaretten ein. Immer jüngere Jugendliche oder sogar neunjährige Kinder fangen mit dem Alkohol an und gehen mit anderen Suchtmitteln weiter. Es wird auch von einem Drogensüchtigen erzählt, dessen Leben sich nur um den Drogenkonsum dreht. In der Einheit kommen Wörter wie *Joint*, *kiffen*, *benebeln* vor. Ebenfalls der Lies weiter-Text der Einheit schildert das Leben eines Mädchens in der Suchtklinik. Die Texte zeigen, dass die heutigen Lehrwerke es nicht vermeiden, auch Tabuthemen zu behandeln. Die Behandlung der Tabuthemen kann kritisches Denken unter den Lernenden fördern. In den Lehrwerken gibt es auch Personen, die in Schwierigkeiten in ihrem Leben geraten sind.

Der Lies weiter-Text „Raus aus der Szene“ in *Genau 4* erörtert die Themen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, die in einer Verbindung miteinander stehen. Es wird berichtet, wie immer mehr Jugendliche in Deutschland zu Anhängern der rechten Szene werden. Der Rechtsextremismus wird im Text als eine Jugendkultur bezeichnet. Unter den Rechten befindet sich ein auch für die Jugendkulturen typisches Gemeinschaftsgefühl, von dem viele fasziniert sind bevor sie später merken, dass es sich zu einem Gruppenzwang entwickelt hat. Die Anhänger verlieren ihre Kontakte nach außen und es fällt ihnen schwer auszusteigen. Die rechtsextreme Jugendkultur wird in der

Lehrwerkreihe *Genau* als einziges Beispiel für die Jugendkulturen den Lernenden dargestellt. Dabei handelt es sich um eine Randbewegung, die negativ konnotiert ist, weshalb es vertretbar wäre, auch andere Jugendkulturen deutlicher in den Lehrwerken zu thematisieren. Im Zusammenhang der anderen Jugendkulturen, die in den Lehrwerken besprochen werden, wird es den Lernenden nicht bewusst gemacht, dass es sich dabei um eine Jugendkultur handelt.

Ein weiteres globales Problem, das in Lehrwerken behandelt wird, stellt die Kinderarbeit dar. Im Textbuch des vierten Kurses von *Weitere Wege* wird das Thema in der Lektion „Kinder gegen Kinderarbeit“ besprochen. Im Text geht es um einen 15-jährigen kanadischen Jungen, Graig, der gegen die Kinderarbeit der Dritte-Welt-Länder kämpft. Die Kinderarbeit wird auch in *Genau 3* im Schlüsseltext „Jeder hat das Recht auf Bildung“ thematisiert. Es wird von zwei jungen Nepalerinnen erzählt, die arbeiten und gleichzeitig die Schule besuchen. Die Erzählungen werden den Lesern nur als Beispiele dafür angeführt, dass auch wenn es uns Europäern hart vorkommen kann, haben die beiden Mädchen eigentlich Glück in ihren Leben gehabt: sie haben die Möglichkeit zu lernen gehabt, was viele ihre Altersgenossinnen in Nepal nicht haben. In demselben Buch wird über eine Krankenschwester berichtet, die bei einer weltweiten Hilfsorganisation in einem Kriegsgebiet im Irak arbeitet.

9.3.2.8 Neue Medien

Die bedeutende Rolle der neuen Medien in der heutigen Welt spiegelt sich in untersuchten Lehrwerken wider, in denen sich Übungen sogar Lektionen befinden, die Themen wie Handy, Chat und Computer behandeln. Das Thema Handy wird z.B. in *Weitere Wege* (WeWeTB 1–3, 80–81) unter der Überschrift „Simms kann Sucht werden“ behandelt, wo sowohl die Spezifika der SMS-Nachrichten vermittelt als auch die Veränderungen der Kommunikationskultur besprochen werden. In *Genau* (G2, 86) gibt es eine Übung, in der sich die Lernenden mit dem Phänomen SMS-Kommunikation auseinandergesetzt werden. Auf der Seite befinden sich vier SMS-Nachrichten, die sich sowohl inhaltlich als auch äußerlich voneinander unterscheiden: In der ersten SMS sagt der Absender die das Treffen wegen seiner Erkältung ab: „Tut mir leid, kann doch nicht kommen. [...]“ In dieser Mitteilung wird das Subjektivpronomen „ich“ weggelassen, was Dürscheid (2002, 7) als charakteristisch für die SMS-Kommunikation bezeichnet. Zugleich lässt sich diese Tendenz im Sprachgebrauch Jugendlicher feststellen. Dass die SMS-Sprache über viele Gemeinsamkeiten mit der Jugendsprache verfügt konstatiert auch Dürscheid (2002, 7). In der zweiten SMS wartet der Absender ungeduldig auf das Abend mit seiner Freundin: „Hallo Maus! Wo treffen wir uns? Ist Viertel vor 7 ok? Es geht doch um 7 los, nicht? [...] Ich freue mich schon auf den Abend mit dir!“ In der dritten SMS hat der Absender den letzten Zug verpasst und kommt erst in einer Stunde nach Hause, in der Kurzmitteilung ist alles zusammen geschrieben: „ICHhabeDENletztenZUGverpasst. [...]“. In der letzten Mitteilung wird ein Mädchen wegen des Geschehens am vorigen Abend ausgefragt. Der Absender scheint unheimlich neugierig und ungeduldig zu sein: „Wie war es gestern? War er da? Hast du mit ihm geredet? Getanzt? Du musst mir alles erzählen! Komm doch vorbei, ich bin den ganzen Tag zu Hause. Muss ja pauken.“ Die Aufgabe der Lernenden ist, sich zuerst zu überlegen, worum es in den SMS-Nachrichten geht. Zweitens sollen sie die Frage beantworten, wer an wen und in welcher Situation die jeweilige SMS verschickt hat. Danach sollen sie selbst noch drei Kurzmitteilungen erfinden. Leider werden für die SMS-Sprache charakteristische Abkürzungen (damit meine ich Akronyme wie *hdl* – *hab dich lieb*) in den untersuchten Lehrwerken nicht vorgestellt. In einem Los geht's-Teil (G2, 78–79) gibt es sechs

Beschreibungen von unterschiedlichen Handybenutzern und die Aufgabe der Lernenden besteht darin sich zu überlegen, welche von denen trifft ihnen am besten zu. Die Beschreibungen ähneln den Schriften von Jugendzeitschriften, wie der folgende Textabschnitt veranschaulicht:

Der Trendpieper

Wenn es bei dir klingelt, ist es mit Sicherheit der neueste *Hit in den Charts*. Auf deinem *Display* blinkt ständig das *topaktuellste* Handylogo. Dein Charakter: nett, zuverlässig und sensibel. Aber du bist auch schnell gelangweilt. Bei dir ist *Action* ein Muss. (G2, 78 Hervorhebungen von Verfasserin)

In der obigen Beschreibung kommen Anglizismen *Hit in den Charts*, *Display* und *Action* vor und das Adjektiv *topaktuell* wird als Verstärker für das Handylogo benutzt. Im Textabschnitt vermitteln sie den Lesern eine jugendsprachliche Atmosphäre. Nach den Beschreibungen gibt es eine Wortschatzübung zum Thema Handy, wo die deutschen Wörter mit den finnischen Entsprechungen verbunden werden sollten (G2, 79). Auf der Seite stehen *sim sen*, *smsen* und *eine SMS schicken* nebeneinander und der Gebrauch dieser Wörter wird gar nicht erläutert. Die finnischen Entsprechungen, die für diese Wörter gegeben werden, ist: „*tekstata*“, *lähettää tekstiviesti*. Sollten die Lernenden aus der Reihenfolge der Wörter verstehen, dass *sim sen* und *smsen* den „*tekstata*“ entsprechen und dass *SMS schicken* dem finnischen, standardsprachlichen Ausdruck *lähettää tekstiviesti* entspricht? Ein Hinweis auf den Gebrauch wäre in diesem Zusammenhang meiner Meinung nach begründet, damit die Unterschiede zwischen den Wörtern den Lernenden deutlicher würden.

Die Zeit spiegelt sich in den Themenbereichen der Lehrwerke wider. Für wichtig gehaltene Phänomene der jeweiligen Zeit werden in Lehrwerken besprochen. Bei manchen Themen kommt es deutlicher hervor, dass die analysierten Lehrwerke beinahe zehn Jahre alt sind. Der Gebrauch des Computers, Handys sowie Internets hat sich stark verändert. Dass man ein Handy besitzt, ist eine Selbstverständlichkeit geworden. Das Handy ist nicht nur zum Telefonieren und Simsen, sondern heutzutage surft man mit dem im Internet und auch das Fernsehen gelangt mit dem Handy. Statt Handys spricht man immer öfter von Smartphones. Gerdes (2013, 149) erwähnt die Social Network Services oder Sozialen Netzwerke als die zur Zeit jüngste elektronische Kommunikationsform. Die verbreitetste und beliebteste Kommunikationsform stellt Facebook dar. Die Facebook-Kommunikation wird in den untersuchten Lehrwerkreihen gar nicht besprochen. Die rapide Fortentwicklung, was Computer und Handy betrifft, kommt in den Lehrwerken nicht zum Vorschein und die Behandlung dieser Themen erscheint schon einigermaßen unzeitgemäß zu sein, obwohl die untersuchten Lehrwerke noch nicht seit zehn Jahren auf dem Markt sind.

9.3.3 Wortbildung

Der Gebrauch sowohl der Abkürzungen als auch Ableitungen als Wortbildungsmittel ist charakteristisch für den Sprachgebrauch Jugendlicher. In den Lehrwerken lassen sich zahlreiche Abkürzungen finden, während die Anzahl der Ableitungen gering bleibt. Androutsopoulos (1998, 128) zufolge stellen die Kurzwörter ein typisches Wortbildungsmuster der Jugendsprache dar. Es soll jedoch beachtet werden, dass es sich dabei nicht nur um ein jugendsprachliches bzw. gesprochensprachliches Phänomen handelt, sondern Kurzwörter sind auch in der Standardsprache geläufig geworden. Der Sprachgebrauch Jugendlicher weist jedoch eine vergleichsweise größere

Häufigkeit der Abkürzungen auf (Androutsopoulos 1998, 129). Die Neigung zu Abkürzungen, kommt in der gesprochenen Sprache vor, weil man nach ökonomischer Sprachverwendung strebt.

Vor allem sind es Kopfwörter und verschiedene Akronyme, die in den Lehrwerken auftreten, aber es tauchen auch sporadisch Fälle auf, die sich dem partiellen Kompositum oder der Ableitung zuordnen lassen. Schwanzwörter, die charakteristisch für die gesprochene Sprache sind, sind nicht in den untersuchten Lehrwerken vorhanden. Die in den Lehrwerken vorkommenden verschiedenen Kurzwortbildungen werden zunächst in vier Unterkapiteln dargestellt.

9.3.3.1 Kopfwörter

Die Kopfwörter bilden die zweite Kategorie der Kurzwörter, die in den Lehrwerken vorkommen. In *Genau* lassen sich 19 Belege für die Kopfwörter finden, während in *Weitere Wege* die Anzahl der Kopfwörter 24 beträgt. In *Weitere Wege* stammt die Mehrheit der Kopfwörter aus der Schulwelt (*Mathe* statt Mathematik; *Bio* statt Biologie; *Uni* statt Universität; *Gymi* statt Gymnasium; *Abi* statt Abitur). Außerdem werden folgende Kopfwörter gebraucht: *Demo* statt Demonstration; *Konfi* statt Konfirmand; *Öffis* statt öffentliche Verkehrsmittel; *Profi* statt Professional; *Promi* statt Prominent; *Pulli* statt Pullover; *Schoko* statt Schokolade; *Zivi* statt Zivildienstleistender).

Ich würde gern an einer kleineren Uni mit meinem Studium anfangen. (WeWeÜ 1–3, 216)

Und die Öffis (das sind die öffentlichen Verkehrsmittel) funktionieren super. (G2, 96)

Ihr olivgrüner Pulli passt genau zu ihrer Augenfarbe und in ihren hellen Hosen wirkt sie richtig elegant. (G1, 62)

Nach drei Jahren ist mir aufgefallen, dass die amerikanischen Profis viel breitere Bretten hatten als ich. (WeWeTB 1–3, 32)

Ich bin auf dem Gymi. (WeWeTB 1–3, 13)

Ich bin ein überzeugter Zivi und für mich ist der Zivildienst eine Sache der Ehre. (G4, 57)

Bald mach ich mein Abi und verlasse die Schule. (WeWeTB 4–6, 15)

Du, ich habe nicht mehr so viel Zeit, ich muss für Mathe lernen. (WeWeTB 1–3, 12)

In der Schule ist Mathematik mein Lieblingsfach, aber auch Bio gefällt mir sehr gut. (WeWeTB 1–3, 14)

So können Demos oder Events im Chatraum geplant werden, mit Videokamera und Laptop kann man einen kritischen Bericht über die Verkehrsplanung im eigenen Stadtteil produzieren und ins Internet stellen. (G4, 75)

Die meisten Kopfwörter, die in den Lehrwerken vorkommen, sind zweisilbig mit betonter Endsilbe und enden auf einen Vokal -i. Viele von denen werden in den Wörterbüchern nicht nur als Kurzwörter betrachtet, sondern es wird zudem Angabe zum Gebrauch bzw. Stil des Wortes hinzugefügt. Von den in den Lehrwerken gefundenen Kopfwörtern werden *Abi*, *Bio*, *Gymi* und *Mathe* als „schülersprachlich“ (DUW) bzw. „besonders von Schülern verwendet“ (Langenscheidt) gekennzeichnet. Es soll jedoch bemerkt werden, dass das Vorkommen dieser Ausdrücke sicherlich nicht nur im jugendlichen Kontext möglich ist. In Anlehnung an Hartmann (1996, 24) lässt sich

feststellen, dass u.a. die Verwendung der jugendsprachtypischen Wörter dem Sprachgebrauch Jugendlicher einen eigenen „jugendlichen“ Stil gibt, was von der Standardsprache abweicht. Die Kopfwörter *Pulli*, *Promi*, *Uni* werden im DUW als „umgangssprachlich“ bezeichnet. Die entsprechende Markierung dafür, die im Langenscheidt vorkommt, ist „gesprochensprachlich“. *Demo* und *Konfi* und werden im DUW als Jargon bezeichnet, während sie im Langenscheidt gar nicht vorkommen. *Öffi* ist das einzige dialektale Kurzwort in den Lehrwerken, das sich laut DUW zur österreichischen Umgangssprache zuordnen lässt. In *Genau* kommt es in einem Brief von einem jungen Österreicher vor. Auch die anderen Kopfwörter, die in den Lehrwerken vorhanden sind, werden von Jugendlichen in angebrachten Situationen verwendet. Dass es sich dabei um ein Kurzwort handelt, wird nur in einigen Zusammenhängen erwähnt. Die Kurzwörter werden auch neben den längeren Formen sogar in derselben Lektion gebraucht: z.B. *Pulli* – *Pullover* (Genau 1, 62–63). Über die Kurzwörter gibt es keine Übungen in den Lehrwerken, was meines Erachtens nützlich wäre. So würden die Lerner leicht erfahren, dass es sich um verkürzte Formen handelt.

9.3.3.2 Akronyme

Eine Spezialform der Wortbildung stellen die Akronyme dar. Sie kommen vor allem in der Chat- und SMS-Sprache vor. Zu der Kategorie der Akronyme werden auch Silbenwörter gezählt. In den Lehrwerken kommen vier verschiedene Silbenwörter vor *Azubi*, *Bafög*, *KaDeWe* und *Kudamm*. Sie stellen solche Silbenwörter dar, die vor den Vollformen in der Kommunikation bevorzugt werden. Sie veranschaulichen eingeschränkt die Tendenz der Jugendlichen die Silbenwörter wie *Freizi* (für *Freizeitzentrum*) zu bilden. Außer den für die Chat- und SMS-Sprache charakteristischen Akronymen lassen sich in den Lehrwerken auch für die Umgangssprache typische Akronyme finden.

In *Genau* sind 35 Belege für die Akronyme vorhanden. Die Anzahl der Akronyme in *Weitere Wege* beträgt 20. Überraschend ist, dass weder in *Genau* noch in *Weitere Wege* solche Akronyme, die vor allem in der SMS- und Chatsprache vorkommen, thematisiert werden. In den beiden Lehrwerkreihen kommen dieselben Akronyme mehrmals vor: *WG* für Wohngemeinschaft; *AG* für Arbeitsgemeinschaft; *SMV* für Schülermitverwaltung. Manche Akronyme werden gleich in den Sätzen erläutert, für einige Abkürzungen wird die ursprüngliche, längere Form im Wortschatz der Lektion dargestellt, aber in den Lehrwerken lassen sich auch Beispiele finden, bei denen die Erläuterung völlig fehlt:

In den siebziger Jahren waren Wohngemeinschaften, kurz WG genannt, bei jungen Erwachsenen sehr beliebt. (G1, 43)

Zum Beispiel gibt es die Schülerzeitung-AG, die Badminton-AG, einen Debating-Club und eine Kunst-AG. (WeWeTB 1–3, 103)

Außerdem haben wir dort natürlich eine SMV, die jedes Jahr ein paar Feste an der Schule organisiert. (WeWeTB 1–3, 103)

SMW (Schülermitverwaltung) (G4, 82)

LK = Leistungskurs (WeWeÜ 1–3, 27)

Außerdem organisieren wir beim DRK Freizeitprogramm für ausländische Kinder und Jugendliche. (G2, 10)

Die Akronyme, die in den Lehrwerken vorkommen, betreffen folgende Themenbereiche: Schule (AG; SMV; LK), Studium (HTL für höhere technische Lehranstalt; BWL für Betriebswirtschaftslehre) oder einfach das Leben oder die Zukunft der Jugendlichen (WG; FSJ für Freiwilliges Soziales Jahr; FÖJ für Freiwilliges Ökologisches Jahr; DRK für Deutsches Rotes Kreuz). Die Abkürzungen der deutschen Parteien, die allgemein gebraucht werden (wie CDU, CSU und SPD), wurden zu dieser Kategorie gezählt. Sie kommen in einem Lies weiter-Text von *Genau 4* vor. Auch solche Abkürzungen wurden zu Akronymen zugezählt, die ursprünglich aus dem Englischen stammen (SMS für short message service; BMX für bicycle motocross; VIP für very important person; PC für personal computer). Diese Initialwörter lassen sich nicht nur dem Sprachgebrauch Jugendlicher zuordnen, sondern sie gehören heutzutage allgemein zum Sprachgebrauch Deutscher. Die DaF-Lerner können mit den Akronymen in Verwunderung geraten, wenn sie keine Erklärung für die Abkürzung im Lehrwerk finden. Dies kann zur Folge haben, dass die Lerner sie geringschätzen und im Text übergehen, weil sie nur aus ein paar Buchstaben bestehen.

9.3.3.3 Partielles Kompositum

In den untersuchten Lehrwerkreihen kommt partielles Kompositum nur einmal vor. In *Genau* spricht man von *O-Tönen* in einem Hörverständnis, wo die Lerner Lücke der Kurznachrichten beim Hören ausfüllen sollen:

Er hat richtiges Archiv mit Nürnberger O-Tönen (Original-Tönen) angelegt! (G4, 81)

Das Thema dieser Kurznachricht ist modern und spricht viele Jugendliche an: das Bloggen. Es lässt sich annehmen, dass das Wort *O-Ton* den Lernenden nicht speziell auffällt, denn in der Übung geht es vorrangig um das Hörverständnis und die Lerner konzentrieren sich wahrscheinlich ganz auf das Hören. Das Wort *O-Ton* spielt keine entscheidende Rolle in der Aufgabe. Auch sonst ist die Sprache der Übung locker und es kommen Wörter vor, die besonders von Jugendlichen benutzt werden: *was* (statt *etwas*), *blöd* und englische Ausdrücke, die aus den Themen Internet und moderne Technik stammen (*Weblog*; *Digitalkamera*; *Laptop*; *Flatrate*; *Software*).

Manchmal zeigen sie, wo was neu gebaut wird, (G4, 81)

Ohne Computer geht nix! (WeWeTB 1–3, 83)

Nee, entweder fahre ich mit dem Bus oder mein Vater bringt mich mit seinem Auto auf dem Weg zur Arbeit hierher. (G1, 136)

9.3.3.4 Ableitung

Hinsichtlich der Ableitungsverfahren der Jugendlichen lassen sich kaum Beispiele dafür in den Lehrwerken finden. In den Lehrwerken sind nur zwei verschiedene Fälle vorhanden, die diese Tendenz veranschaulichen. Der erste Satz stellt ein Beispiel für die Ableitung mit dem Suffix -o dar, während im zweiten Satz die Neubildung mit dem Suffix -mäßig vorkommt:

Willst du individuell sein, bloß kein Normalo? (G1, 47)

Ein Helm ist Pflicht, aber klamottenmäßig gibt es keine Vorschriften. (WeWeTB 1–3, 33)

Das Wort *Normalo* hat Eingang im DUW gefunden, aber mit der Markierung, dass es besonders in der Jugendsprache vorkommt. In *Genau* kommt es in einem Los geht's-Spiel oder genauer gesagt in einer Selbsteinschätzung vor, in dem der Lerner sich fragt, ob er ein guter Freund ist. Außerdem wird in einem anderen Los geht's-Teil (G2, 78) als *Normalo* „konservative“ Handybenutzer bezeichnet, die möglichst normalen Klingelton wählen und überflüssige Plauderei im Handy vermeiden. Mit Hilfe des Suffixes *-mäßig* bilden die Jugendlichen oft neue Wörter. Es lässt sich jedoch bemerken, dass dieses ursprünglich jugendsprachliche Wortbildungsmuster mittlerweile auch in die Allgemeinsprache eingegangen ist. Unter Jugendlichen wird das aber freier in verschiedenen Kombinationen gebraucht (vgl. Chun 2007, 20). *Klamottenmäßig* kommt in einer Lektion vor, in der es um das Hobby BMX-Fahren geht. Der Interviewte erzählt gerade, was für Ausrüstung man im BMX-Fahren braucht. *Klamottenmäßig* lässt sich nicht in Nachschlagewerken finden, aber der erste Teil *Klamotten* kommt besonders in der gesprochenen Sprache vor. Die beiden Wörter repräsentieren meiner Meinung nach den Sprachgebrauch Jugendlicher, vor allem *Normalo* lässt sich in vielen von meinen Quellen als ein Beispiel für jugendsprachliche Wörter finden. Der Gebrauch der Ausdrücke (*Normalo* und *klamottenmäßig*) in den Lehrwerken kann als kreatives Sprachspiel angesehen werden.

9.3.4 Übertreibung und niedrige Stilebene

In diesem Abschnitt werden für den Sprachgebrauch Jugendlicher typische Verstärkungswörter und sowohl positive als auch negative Bewerter, die in den Lehrwerkreihen *Genau* und *Weitere Wege* vorkommen, diskutiert. Zum Schluss wird auch das Vorkommen der Schimpfwörter, die zum niedrigen Stilebene der Jugendsprache gehört, im Kontext der Lehrwerke behandelt.

9.3.4.1 Verstärkungswörter

Charakteristisch für den Sprachgebrauch Jugendlicher ist der häufige Gebrauch von semantisch stark positiven und negativen Wörtern zusammen mit Verstärkungswörtern. Am häufigsten kommt das standardsprachliche Verstärkungswort *sehr* in den Lehrwerken vor. Von den für die Jugendsprache typischen Verstärkungswörtern haben Eingang in den Lehrwerken folgende gefunden: *echt*, *total*, *richtig*. Als Intensivpartikeln kommen in den Lehrwerken auch *wirklich*, *extrem*, *absolut*, *wahnsinnig*, *super*, *mega* vor. Die folgende Tabelle (Tabelle 1) veranschaulicht das Vorkommen verschiedener Verstärkungswörter in den beiden untersuchten Lehrwerkreihen:

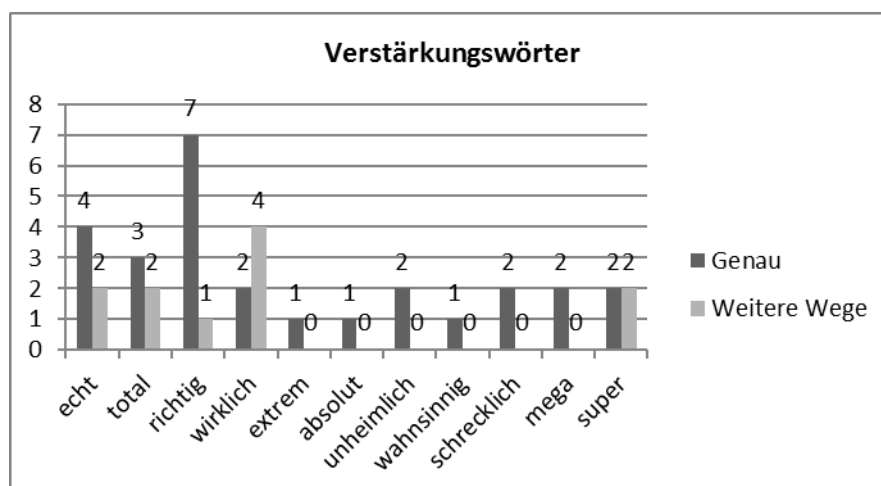


Tabelle 1: Verstärkungswörter in den analysierten Lehrwerken

In *Genau* kommt *richtig* am häufigsten vor (7 Belege), während in *Weitere Wege* es als Verstärkungswort nur einmal auftaucht. Als häufigstes Verstärkungswort lässt sich in den Lehrwerken von *Weitere Wege* *wirklich* finden (4 Belege). Wie die Tabelle veranschaulicht, werden in der Lehrwerkreihe *Genau* vielseitiger verschiedene Verstärker als in *Weitere Wege* verwendet. In *Genau* tauchen sämtliche in der obigen Tabelle dargestellten Verstärkungswörter auf, während in *Weitere Wege* die Variation in Bezug auf Verstärker deutlich geringer bleibt. Zunächst werden Beispielsätze aus den Lehrwerken dargestellt, in denen diese Verstärker vorkommen.

echt

Der Job ist echt anstrengend, aber gut für die Unterarmmuskulatur. (WeWeTB 1–3, 123)

Ich habe schon seit fast einem Jahr einen Freund – er ist echt nett, lieb und zuverlässig und wir verstehen uns sehr gut. (G1, 57)

Habe Fieber und fühle mich echt mies. (G2, 86)

In den Beispielsätzen, in denen *echt* als Verstärkungswort verwendet wird, wird das Adjektiv (anstrengend; nett; mies) durch *echt* intensiviert.

total

Ich habe im Prinzip ja nichts gegen Tiere, aber dieses Modell passt so gar nicht zu ihrem Typ, total unförmig und überdimensioniert. (G1, 59)

Heiraten ist total in/megaout (WeWeÜ 4–6, 57)

Der Verstärker *total* intensiviert in den beiden Äußerungen das Adjektiv (unförmig und überdimensioniert; in/megaout). Im zweiten Beispielsatz handelt es sich um eine Doppelverstärkung, denn sowohl *total* als auch *mega-* verstärken die Bedeutung des Ausdrucks *out*.

richtig

Ihr olivgrüner Pulli passt genau zu ihrer Augenfarbe und in ihren hellen Hosen wirkt sie richtig elegant. (G1, 62)

Es ist manchmal richtig abenteuerlich, durch die Wälder zu streifen und abends am Lagerfeuer zu sitzen. (G2, 11)

Der Abschied von den netten Leuten in Brindisi war richtig traurig, aber jetzt sind wir auf dem Mittelmeer und genießen die Schiffsreise – eine Kabine brauchen wir nicht, bei den Temperaturen. (G2, 75)

In den Beispielsätzen intensiviert *richtig* das Adjektiv (elegant; abenteuerlich; traurig). Auch in den folgenden Beispielen verstärkt wird das Adjektiv (*unglücklich; interessant; komisch; peinlich; schön; zuverlässig; beruhigend*) durch das Verstärkungswort (*wirklich; schrecklich; wahnsinnig; absolut; extrem*):

wirklich

Wenn die Serienmenschen uns dann verlassen, sind wir wirklich unglücklich. (WeWeÜ 1–3, 148)

Ja, Berlin ist wirklich interessant. Auch ich möchte mal wieder hin. (WeWeÜ 4–6, 65)

schrecklich

Die finden es schrecklich komisch, wenn ich mich ärgere. (G1, 59)

Etwas ist dumm gelaufen und ist Ihnen schrecklich peinlich. Wie lange denken Sie noch daran? (G1, 83)

wahnsinnig

Helsinki ist vielleicht gerade so groß wie Stuttgart, aber wahnsinnig schön. (G3, 98)

absolut

Und wenn es darauf ankommt, ist sie absolut zuverlässig. (G1, 49)

extrem

Es ist einfach extrem beruhigend zu wissen, dass es ihn gibt. (G1, 49)

Der folgende Satz stellt den typischen Gebrauch des Verstärkers *super* dar:

Wir sind in den Alpen, Superwetter!!! (G2, 74)

In der Äußerung wird der Verstärker *super* als Präfix verwendet. Laut Androutsopoulos (Internetquelle 6) stellt *super-* ein sehr beliebtes Präfix unter Jugendlichen dar. In *Genau* lässt sich ein weiteres Präfix, und zwar *mega-*, finden, das auch häufig im Sprachgebrauch Jugendlicher vorkommt:

Megapeinliche Storys. (G1, 82)

Jetzt erzählen einige Schüler und Schülerinnen des Humboldt-Gymnasiums über ihre megapeinlichen Erfahrungen. (G1, 82)

9.3.4.2 Positive und negative Wertadjektive

Als typische positive Wertadjektive im Sprachgebrauch Jugendlicher werden *cool* und *geil* betrachtet, die ihre ursprüngliche Bedeutungen verloren haben. Der jugendsprachliche Wertungsausdruck *Cool* stellt ein Anglizismus dar, der bereits zu einem Internationalismus der Jugendsprache geworden ist. Sowohl *cool* als auch *geil* lassen sich in den Lehrwerken nur sporadisch finden. Das Vorkommen verschiedener Wertadjektive veranschaulichen die folgenden Tabellen (Tabelle 2 & 3):

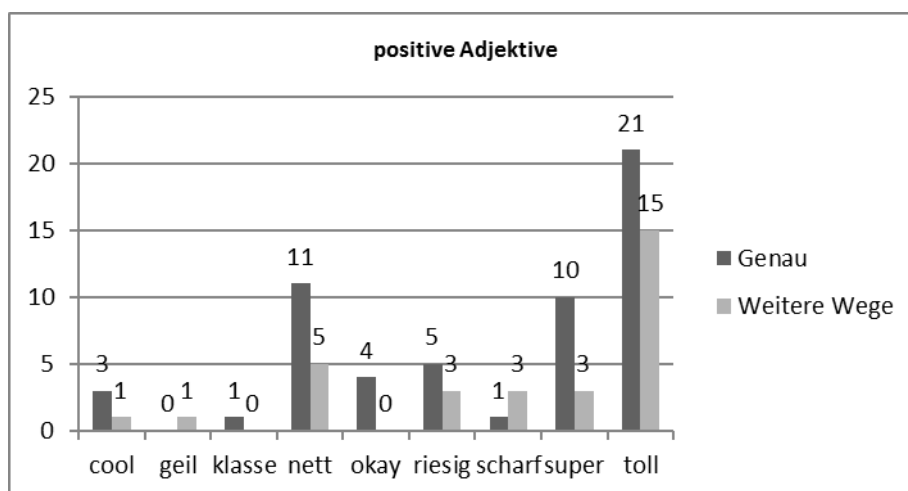


Tabelle 2: Häufigstes Vorkommen der positiven Wertadjektive in den Lehrwerken *Genau* und *Weitere Wege*.

Als üblichstes positives Wertadjektiv lässt sich in den beiden Lehrwerkreihen *toll* finden. *Super* und *nett* kommen in *Genau* auch zahlreich vor, während sie in *Weitere Wege* viel spärlicher vorhanden sind. Das in der Standardsprache in der Regel als Adverb gebrauchte *okay* wird von den Jugendlichen auch als Adjektiv gebraucht und hat die Bedeutung ‚gut‘: „*Meine Freunde finden mein Interesse ganz okay*“, (G4, 59). In dieser Bedeutung kommt *okay* nur in *Genau* vor.

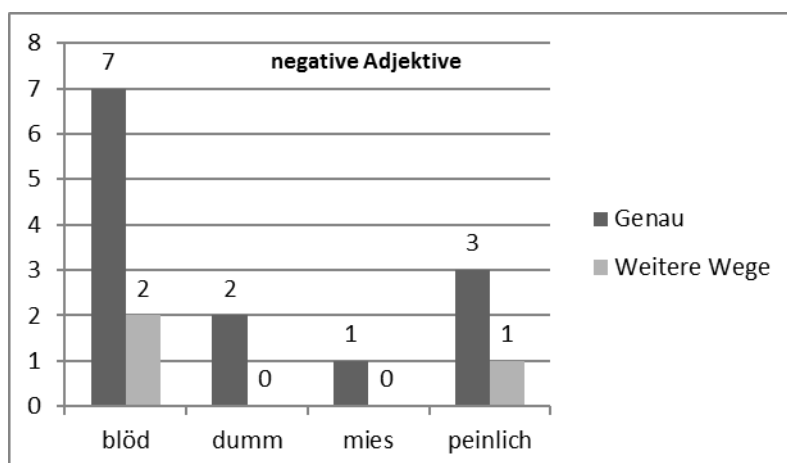


Tabelle 3: Das Vorkommen der negativen Wertadjektive in den Lehrwerken *Genau* und *Weitere Wege*.

Negative Wertadjektive kommen in den Lehrwerken sehr selten vor. Insgesamt lassen sich nur 16 Belege für die obengenannten vier Adjektive in den beiden Lehrwerkreihen finden. Am häufigsten taucht das Adjektiv *blöd* in den Lehrwerken auf. Vor allem bleibt die Anzahl verschiedener Adjektive in *Weitere Wege* sehr gering (3 Belege). Aus dem Diagramm stellt sich heraus, dass nur die Anzahl von *blöd* in *Genau* auffallend ist, aber sonst bleibt die Anzahl der negativen Wertadjektive niedrig. Es lässt sich feststellen, dass die negativen Wertadjektive in den untersuchten Lehrwerken nur eine marginale Rolle spielen.

Was sowohl die positiven als auch negativen Wertadjektive in den untersuchten Lehrwerken betrifft, lässt sich bemerken, dass sie zahlreicher in *Genau* als in *Weitere Wege* vorhanden sind.

9.3.4.3 Vulgarismen und Fäkalausdrücke

Für den Sprachgebrauch Jugendlicher typische Vulgarismen und Ausdrücke aus dem Bereich der Fäkalsprache kommen in der Regel in den untersuchten Lehrwerken aus erzieherischen Gründen

nicht vor (vgl. Androutsopoulos 1998, 9). Maijala (2007a, 288) zufolge lassen sich in Lehrwerken jedoch Schimpfwörter „light“ finden. Solche Ausdrücke sind z.B. Halt die Klappe, Anton!; Verdammt!; Irgendwie bist du heute so ein Schlappschwanz! (Maijala 2007a, 288). Die Lehrwerkreihen *Genau* und *Weitere Wege* bestätigen dies, und zwar kommen in denen weder Schimpfwörter noch Fäkalausdrücke vor. Vereinzelt lassen sich in den Lehrwerkreihen Schimpfwörter „light“ finden: „So ein Mist“ kommt sowohl in *Genau* als auch in *Weitere Wege* vor (siehe: G3, 91; WeWeÜ 1–3, 198). In *Weitere Wege* befinden sich Comics auf Seitenrändern mancher Lektionen und in einer Illustration sagt die Maus: „Ach du Scheisse – guck mal wer da kommt!“ (WeWeTB 1–3, 9).

9.3.5 Entlehnungen

Das Englische spielt sowohl in der Jugendsprache als auch allgemein im Deutschen eine große Rolle. In beiden untersuchten Lehrwerkreihen finden sich Entlehnungen, die vorwiegend aus dem Englischen stammen. Am häufigsten kommen sie in den Lehrwerken vor, wenn es um die Freizeitaktivitäten wie Musik, Sport und Computer geht. Zunächst werden aus diesen Themenbereichen stammende Belege in Bezug auf Anglizismen dargestellt.

Musik

Pop und Rock. Alles, was gerade „in“ ist. (WeWeTB 1–3, 12)

Wir haben 20 bis 25 Songs, von denen wir aber nicht mehr alle spielen. (G2, 24–25)

Im vorigen Sommer hatten wir mehrere Gigs, wir spielten z.B. in Berlin, Hamburg, Köln und natürlich in Leipzig. (G2, 25)

Wenn du einmal deinen Lieblingssong entdeckt hast, läuft er bei dir so lange, bis das Handy den Geist aufgibt. (G2, 78)

Musik – ja, ich höre am liebsten die Beatles und andere Oldies. (WeWeTB 1–3, 14)

Wie trafen den gut gelaunten Leadsänger von „Eisen und Stahl“ in Leipzig, dem Heimatort der Band. (G2, 24)

Am meisten Spaß haben wir nämlich beim Live spielen. (G2, 25)

Solche Auftritte sind immer etwas Besonderes, weil das Publikum ein Teil der Show ist. (G2, 25)

Ich träume auch davon, dass unsere Band eines Tages mit einem Album überall in der Welt in den Charts steht. (G2, 25)

Wenn es bei dir klingelt, ist es mit Sicherheit der neueste Hit in den Charts. (G2, 78)

Computer

So können Demos oder Events im Chatraum geplant werden, mit Videokamera und Laptop kann man einen kritischen Bericht über die Verkehrsplanung im eigenen Stadtteil produzieren und ins Internet stellen. (G4, 75)

Dann wird das Weblog gefüttert. (G4, 81)

Viel mehr als eine Digitalkamera, einen Laptop und eine Flatrate braucht man dazu nicht. (G4, 81)

Sie ist an Computern und Software interessiert, findet es aber blöd, nur alleine am Computer zu sitzen. (G4, 81)

Für sie ist das Bloggen eine ideale Gelegenheit, mit den Freunden zusammen zu sein und am Computer kreativ zu werden. (G4, 81)

Computer sind blöd, aber was ist mit dieser Mouse? (WeWeTB 1–3, 83)

Später will sie beruflich irgendetwas mit dem Internet machen, am liebsten möchte sie Web-Designerin werden. (WeWeTB 1–3, 84)

Er gibt gratis Internet-Kurse für Senioren und gestaltet Homepages für Altenheime. (WeWeTB 4–6, 13)

Sport

Hunderte von jungen Leuten machen einen Crashkurs, um Inline-Skaten zu lernen. (WeWeTB 1–3, 35)

Warum kann das Inline-Skaten gefährlich sein? (WeWeÜ 1–3, 62)

Der bayrische Ski-Star Markus Wasmeier war vor gut zehn Jahren Deutschlands Olympia-Hoffnung. (WeWeÜ 1–3, 112)

„Ich hoffe, dass ich damit ein Signal setzen kann. Niemals werde ich aufhören für die ausgebeuteten Kinder zu kämpfen“, sagt Graig, der in einem Haus mit Swimmingpool aufgewachsen ist (WeWeTB 4–6, 39)

außerdem muss jeder wenigstens zweimal pro Woche joggen, schwimmen, und zum Aerobic oder ins Fitnessstudio gehen. (G2, 11)

Breakdance ist unser Lebensstil (G2, 55)

Nordic Walking entstand aus dem Trockentraining der Skilangläufer, die im Sommer ohne Ski, aber mit Stöcken die schneelosen Loipen entlang hecheln. (G2, 56)

Junge Leute interessieren sich vielleicht mehr für Nordic Skating, also Inline-Skating mit Stöcken. (G2, 57)

Als Schuhe eignen sich normale Walking-, Jogging- oder leichte Trekkingschuhe. (G2, 57)

Ich fahre Rollerblades und an den Quaianlagen am Zürichsee kann man den Sport mit einer super Aussicht kombinieren (G2, 100)

Falls du also auch Inline-Skates besitzt, bring sie mit. (G2, 100)

Die meisten Anglizismen, die in den Lehrwerken vorhanden sind, sind nicht an das Deutsche assimiliert (*Songs, Gigs, Events, Drinks, Kids, Beachboy, Swimmingpool, sexy, Fast-Food, Make-*

up, Mouse, Talkshows, Star, Bestman, Dreamteam, Outfit, Storys, Sorry). Es kommen auch Mischkomposita vor. Sie sind Komposita, die als Erst- oder Zweitglieder Anglizismen enthalten (englisch + deutsch: *Allroundfahrer, Frauenpower, Leadsänger, Make-up-Spiegel, Patchwork-Stil, Songtreue*; deutsch + englisch: *Autofreaks, Ski-Star, Lieblingssong*).

In den Lehrwerken finden sich überraschend viele Anglizismen, aber die Jugendspezifität dieser Wörter kann meist in Frage gestellt werden. In der Regel geht es um allgemein bekannte und schon ältere Anglizismen, die in Wörterbüchern zu finden sind. Auffallend ist, dass es für alle aus dem Englischen stammenden Wörtern keine Übersetzung in Wortschätzen der Lektionen gibt, sondern es wird angenommen, dass die Lerner die Bedeutung dieser Wörter aus dem Englischen kennen.

In den Lehrwerken finden sich folgende Verben, die aus dem Englischen stammen:

Da können wir so richtig relaxen, wenn uns gerade nicht jemand stresst. (WeWeTB 1–3, 49–50)

Am Tag kann man in demselben Viertel shoppen (wenn das auf deiner Wunschliste steht, kann dich sicherlich meine Freundin Susanne begleiten... Sie könnte wohl den ganzen Tag durch die Geschäfte schlendern!). (G2, 100)

Sie cheaten und chatten. (WeWeÜ 4–6, 56)

Die Jugendkulturen vermischen sich, man remixt neue Lebensstile in einem Patchwork-Stil. (WeWeÜ 4–6, 56)

In den Sätzen kommen Verben vor, die als Anglizismen betrachtet werden können: *relaxen, shoppen, cheaten, chatten* und *remixen*. Im Vergleich zu den Substantiven bleibt ihre Anzahl allerdings in den untersuchten Lehrwerken gering. Die aus dem Englischen entlehnten Verben bekommen in der Regel die Endungen der deutschen Konjugation (*sie cheaten und chatten* und *man remixt*) und. Wegen des Hilfsverbs *können* kommen in den Beispieläußerungen sonst infinitive Verbformen vor. Das Verb *relaxen* wird wahrscheinlich anstatt des deutschen Ausdrucks *sich erholen*, der am ehesten die gleiche Bedeutung hat (DUW). Der Ausdruck *relaxen* erscheint moderner als seine deutsche Entsprechung. Das Verb *cheaten* ist nicht im DUW verzeichnet und auch in Weitere Wege wird angenommen, dass die Lernenden die Bedeutung des Wortes mit Hilfe ihrer Englischkenntnisse, denn im Wortschatz befindet sich das Wort nicht.

9.3.6 Syntax

Im Bereich der Syntax treten in den Lehrwerken folgende Phänomene auf, die sich in der Umgangs- und Jugendsprache in unterschiedlichem Umfang als in der schriftlichen Standardsprache finden lassen: verschiedene Reduktionen (Reduktion von *es*, Apokope oder Wegfall von *e* in vielen Verbindungen und Zusammenziehung von Präposition und Artikel). Das Vorkommen jedes Phänomens in den untersuchten Lehrwerken wird in eigenen Unterkapiteln behandelt. Zunächst wird das Vorkommen der Reduktion von *es* in den Lehrwerken beleuchtet.

9.3.6.1 Reduktion von *es*

Die Reduktion von *es* kommt nicht nur im Sprachgebrauch Jugendlicher, sondern auch in der gesprochenen Sprache, besonders häufig vor:

Hallo, ich bin's (G1, 11)

Mach's gut! (G1, 23)

Wie hättest du's denn gern? (G1, 29)

Was darf's denn sonst noch sein? (G1, 29)

Wenn's mal Probleme gibt, versuchen wir uns irgendwie zu einigen. (G1, 31)

Wir haben's überlebt (G1, 42)

Ok. Jetzt reicht's. Lili! (G1, 60)

Griechenland ist sogar mir fast zu heiß, aber gegen Abend wird's herrlich. (G2, 75)

Im Winter, wenn's kälter wird, und ich mir Schuhe anziehe, ist's nicht so schlimm für mich, doch für die Muscheln schon. (WeWeTB 1–3, 132)

Ein paar schöne Ecken gab's, aber was da sonst war, McDonald's und so, das wollte ich alles gar nicht. (WeWeTB 4–6, 33)

Sowohl in *Genau* als auch in *Weitere Wege* lassen sich 28 Belege dafür finden, von denen die Mehrheit in den Lehrwerken für den ersten Kurs vorkommt. Hauptsächlich befindet sich die Reduktion nach dem Verb (*bin's; mach's; darf's; haben's; reicht's; geht's; wird's; ist's; gab's; grub's*), aber sie taucht auch nach der Konjunktion *wenn* und nach einigen Personalpronomina (*ich's; du's*) in den Lehrwerken auf. In *Genau* kommt das Phänomen vielseitiger zum Vorschein als in *Weitere Wege*. In *Genau* wird die Verkürzung von *es* mehr an verschiedenen Wörtern angehängt und es gibt mehr Variation im Gebrauch.

9.3.6.2 Apokope

In Lehrwerken kommt die Apokope d. h. der Wegfall des Endungs-e bei Verben selten vor. In *Genau* gibt es 19 Belege für die Erscheinung, aber die alle tauchen in demselben authentischen Lied auf. In *Weitere Wege* wiederum lassen sich 6 Beispiele für diese Lautverkürzung finden. Vier Beispiele stammen aus einem authentischen Gedicht, aber zwei von denen kommen in Äußerungen der Lehrwerkpersonen in einer Lektion vor. Folglich lässt sich feststellen, dass die Belege für Apokope in den Lehrwerken fast ausschließlich nur bei authentischen Liedern oder Gedichten vorkommen.

Ich hol' die Brötchen. (G1, 29)

Ich hab' es satt! Ich hau' jetzt ab! (G1, 29)

Gut, aber dann lass ich dich jetzt lieber lernen. (WeWeTB 1–3, 13)

Ok, mach ich. Tschüß! (WeWeTB 1–3, 13)

Die zwei ersten Beispielsätze stammen aus einem Lied „Haushalts-Blues“, das zu einem Los geht's-Teil gehört. Die zwei letzteren Äußerungen kommen in einer Lektion „Im Chatraum“ in *Weitere Wege* vor. Da chatten zwei Jugendliche miteinander und außer diesen typischen Spezifika der

gesprochenen Sprache, kommen im Gespräch auch andere Züge vor, die als Besonderheiten des gesprochenen Deutsch angesehen werden.

9.3.6.3 Zusammenziehung von Präposition und Artikel

In der gesprochenen Sprache geht die Verschmelzung von Präposition und Artikel weiter als in der geschriebenen Sprache (Schwitalla 2012, 38). In einem Übungsbuch von *Weitere Wege* wird darauf hingewiesen, dass es sich dabei um ein Phänomen der gesprochenen Sprache handelt:

Huom! Varsinkin puhekielessä määräinen artikkeli sulautuu joihinkin sitä edeltäviin prepositioihin:

Beispiel:

in das Haus ins Haus

in dem Haus im Haus

zu der Post zur Post

(WeWeÜ 1–3, 122)

Die Bemerkung von *Weitere Wege* bleibt ziemlich oberflächlich, denn die dargestellten Verschmelzungen werden heutzutage in der Regel auch in der Schrift verwendet. Dies beweisen auch die untersuchten Lehrwerkreihen, denn in denen kommt die Verschmelzung häufiger als die längere Form vor. Die obigen Beispiele können in den Lehrwerken als Norm betrachtet werden, denn sowohl *Genau* als auch *Weitere Wege* enthalten über 200 Belege für die assimilierte Form *im*. *Weitere Wege* weist 44 Belege für die Verschmelzung *zur*, während *Genau* 38 solche Assimilation enthält. Auch die Anzahl der Belege für *ins* ist in den beiden Lehrwerkreihen erheblich (*Genau* 32 und *Weitere Wege* 22). In den beiden Lehrwerkreihen lassen sich auch ungewöhnlichere Beispiele für die Zusammenziehung von Präposition und Artikel finden:

Zwischenstopp nach unserer ersten Bahnnacht in Locarno und ein traumhaftes Frühstück auf der Terrasse vorm Bahnhofsrestaurant. (G2, 74)

Lust aufs Studium im Ausland? (G3, 28)

„20.30h vorm Kino?“ (WeWeTB 1–3, 80)

Sieben Kilometer übers Watt zur Hallig Süderoog zu Familie Mathiesen zu gehen, das ist schön. (WeWeTB 1–3, 131)

Jeder kennt Paare – wenn auch meist nicht viele –, die unerschütterlich gemeinsam durchs Leben gehen. (WeWeÜ 4–6, 58)

Die obigen assimilierten Formen (*vorm*; *aufs*; *übers*; *durchs*) stellen eher die Erscheinung der gesprochenen Sprache dar und würden als Beispiele dafür besser dienen als die, die den Lernenden in *Weitere Wege* gegeben werden.

9.3.6.4 Reduktion des unbestimmten Artikels

Als ein besonders häufig vorkommendes morphosyntaktisches Phänomen der Jugendsprache wird der Akkusativ-Nominativ-Zusammenfall beim unbestimmten Artikel betrachtet. Dabei handelt es sich auch um Reduktion. Auch wenn sie charakteristisch für die gesprochene Sprache ist, kommt dieses Phänomen in den untersuchten Lehrwerken nur in *Weitere Wege* einmal vor:

Ach so! Ich bin mir der Realschule fertig und mache jetzt ne Ausbildung. (WeWeTB 1–3, 13)

Der Satz stammt aus der Lektion „Im Chatraum“, in der zwei Mädchen sich im Chatraum kennenlernen. Der Text ist ein Dialog, in dem zudem andere Belege für Reduktion (Reduktion von *es*) und Verkürzungen (Kurtzwörter) sich finden lassen.

9.3.6.5 Partikeln und Füllwörter

Modalpartikeln, die als typische und häufig vorkommende Charakteristika Elemente der gesprochenen Sprache betrachtet werden, werden in den Lehrwerken reichlich benutzt. Auf das häufige Vorkommen der Partikeln in der gesprochenen Sprache wird in *Genau* hingewiesen (Siehe Anhang 2). In *Genau* kommen am häufigsten *aber* (47 Belege) und *ja* (48 Belege) vor, während in *Weitere Wege* die Anzahl der Belege für *aber* (16) deutlich geringer bleibt und die Partikeln *ja* (32 Belege) und *also* (34 Belege) meist vorhanden sind. In den folgenden vier Sätzen gibt es Beispiele für diese Partikeln. Typisch für die Partikeln ist, dass die Äußerungen auch ohne sie grammatikalisch korrekt wären und dass sie fast keine semantische Bedeutung haben.

Du hast aber einen schönen Pullover an! (G1, 69)

Ich habe im Prinzip ja nichts gegen Tiere, aber dieses Modell passt so gar nicht zu ihrem Typ, total unförmig und überdimensioniert. (G1, 59)

Am Telefon überlegt man ewig hin und her: „Gehen wir ins Kino? Eigentlich muss ich ja morgen früh raus, aber Lust hätte ich schon – und so weiter.“ (WeWeTB 1–3, 80)

Ich wollte aber nicht unbedingt Lehrerin werden, deswegen also lieber nicht Geographie oder Geschichte. (WeWeTB 1–3, 121)

Der Gebrauch der Abtönungspartikeln *irgendwie*; *oder so* und *so* ist kennzeichnend für den Sprachgebrauch Jugendlicher. Die folgenden Sätze veranschaulichen den Gebrauch dieser kleinen Wörter in den analysierten Lehrwerken:

Was machst du so in deiner Freizeit? (WeWeTB 1–3, 12)

Ein paar schöne Ecken gab's, aber was da sonst war, McDonald's und so, das wollte ich alles gar nicht. (WeWeTB 4–6, 33)

Irgendwie kriege ich das Geld für die Miete schon zusammen, als Kellnerin und so. (WeWeTB 4–6, 17)

Du siehst irgendwie so komisch aus. (G1, 30)

Unendlich Rokoko oder so. (G3, 26)

In den Sätzen signalisieren die Partikeln eine gewisse Unsicherheit der Sprecher. In den beiden Lehrwerkreihen taucht am häufigsten *so* auf. Es soll beachtet werden, dass *so* auch als Intensivierer gebraucht werden kann: *So schöne Dias hast du gemacht* (WeWeÜ 4–6, 87). Belege sowohl für *irgendwie* als auch für *oder so* lassen sich nur vereinzelt finden. Sowohl in *Genau* als auch in *Weitere Wege* kommen Partikeln vor, aber nur in *Genau* lässt sich die Bemerkung zu ihrem

häufigen Vorkommen in der gesprochenen Sprache finden, weshalb meines Erachtens die Lehrwerkreihe *Genau* besser diese umgangssprachliche Besonderheit berücksichtigt.

9.3.7 Wortschatz

Auch wenn in vorigen Unterkapiteln schon das Thema Wortschatz gestreift wurde, wird in diesem Abschnitt noch ein Überblick über die Wörter gegeben, die als jugend- bzw. umgangssprachlich betrachtet werden und die in meinem Untersuchungsmaterial vorkommen.

Als besonders charakteristisch für das gesprochene Deutsch werden Wörter wie *abhauen*, *Ding*, *gucken*, *kapieren*, *Klamotten*, *klappen*, *klauen*, *kriegen*, *löhnen*, *Mist*, *pennen*, *pumpen*, *pusten*, *schief gehen*, *Sprit*, *türmen* und *Typ* betrachtet (vgl. 3.1). In den Lehrwerken treten sie meistens ohne Hinweis zum Gebrauch der Wörter auf. Im Wörterverzeichnis der Lektion werden *gucken* (G2, 83), *kapieren* (WeWeTB 1–3, 37), *Klamotten* (G1, 65) und *kriegen* (WeWeTB 1–3, 17) als umgangssprachlich (*puhek*) bezeichnet.

- | | |
|-------------------|---|
| <i>gucken:</i> | Mal <u>gucken</u> . (G1, 59) |
| <i>kapieren:</i> | Vielleicht <u>kapieren</u> es einige noch schneller als ich. (WeWeTB 1–3, 35) |
| <i>Klamotten:</i> | Aber ich habe mir sowieso neue <u>Klamotten</u> gekauft, die die letzte Mode sind. (WeWeÜ 1–3, 192) |
| | Auffällige, bunte <u>Klamotten</u> gefallen den beiden zur Zeit am besten. (G1, 63) |
| <i>kriegen:</i> | Drei Wochen im Heiligen Land graben, da <u>kriege</u> ich eine Gänsehaut. (WeWeTB 1–3, 123) |
| | Spinnst du? Woher sollen wir die Fahrräder <u>kriegen</u> ? (WeWeÜ 1–3, 62) |

Nicht nur die unterstrichenen Wörter in den Äußerungen lassen sich als kennzeichnend für die Umgangssprache betrachten, sondern auch der Ausdruck *Spinnst du?* lässt sich zu dieser Kategorie zählen. Zum Wortschatz gehört auch die Modifizierung der Wörter, dies kommt in den Lehrwerken bei Familienmitgliedern vor. Für die Familienmitglieder sind in den Lehrwerken eine Reihe verschiedener Bezeichnungen vorhanden, die Koseformen standardsprachlicher Formen darstellen: *Omis* (anstatt Omas) *Papi* und *Papa* (anstatt Vater), *Mama* und *Mutti* (anstatt Mutter). Zum Gebrauch dieser Bezeichnungen lässt sich kein Hinweis in den Lehrwerken finden.

In *Genau* lassen sich mehr Hinweise zum Gebrauch der Ausdrücke als in *Weitere Wege* finden. Jedoch lässt sich bemerken, dass die Anzahl der Hinweise überraschend gering ist. In *Genau* sind insgesamt 14 Ausdrücke als umgangssprachlich markiert worden, während in *Weitere Wege* die Anzahl der Markierungen nur 4 beträgt. Es gibt nur einen Ausdruck *die Jungs*, der in den beiden Lehrwerkreihen als umgangssprachlich markiert wird (G2, 43 & WeWeTB 1–3, 114). In *Genau* befassen sich zwei von den Ausdrücken mit der Liebe: *verknallt sein* und *sich vergucken*. Dies ist kein Wunder, denn auch das Leben der Jugendlichen dreht sich um die Liebe. Der Ausdruck *Typ* kommt in den beiden Lehrwerken oft vor, aber er wird nicht speziell als umgangssprachlich bezeichnet. In den folgenden Beispielsätzen könnte auch *quatschen* als umgangssprachlich gekennzeichnet werden, aber auch bei dem Ausdruck ist die Bezeichnung in *Genau* nicht vorhanden.

Ein Typ, mit dem man ewig nachts am Strand quatschen kann. (G2, 75)

Die schärfsten Typen haben es sogar geschafft, aus einer Schule an der niederländischen Grenze während Freistunden nach Holland zu fahren, um dort Drogen zu kaufen und sie am Nachmittag in der Schule zu rauchen. (G4, 27)

In den Lehrwerken kommen umgangssprachliche Verbpräfixe vor, die zunächst dargestellt werden. Anstatt des standardsprachlichen Ausdrucks *hinausbringen* taucht die umgangssprachliche Form *rausbringen* auf. *Raus* lässt sich in mehreren Zusammenhängen in den Lehrwerken finden:

Er sing ganz toll und egal, welches Instrument man ihm in sie Hände drückt, bekommt er die schönsten Töne raus; Gitarre, Flöte, Klavier... (G1, 15)

ich muss gleich raus – du bleibst liegen im Bett. (G1, 29)

Sie würden ganz gern mal raus aus dem Hamsterrad. (WeWeTB 4–6, 16–17)

Auch die umgangssprachliche Form *runter* (anstatt herunter oder hinunter) kommt mehrmals in den Lehrwerktexten vor:

Aber wenn es dann um 12 Uhr 50 wieder heim-, also runtergeht, sind wir alle ganz schnell. (WeWeTB 1–3, 103)

Entweder ist es selbst komponiert oder du hast dich im Internet bis in den hinteren Orient durchgesurft und dort ein Klingelzeichen runtergeladen, das hier garantiert keiner hat. (G2, 78)

Das erste Beispiel stammt aus einem Textabschnitt, in denen ein deutsches Mädchen Mareike über ihr Gymnasium erzählt. In dem Text lassen sich auch Kurzwörter (AG, SMW) finden. Das Ziel der Erzählung besteht darin, dass die Lernenden sich mit dem deutschen Schulsystem auseinandersetzen und dass ihnen der Wortschatz aus dem Themenbereich Schule vermittelt wird. Mit Hilfe der Erzählung von Mareike könnten sie auch lernen, ihre eigene Schule zu beschreiben. Der zweite Satz findet sich in einem Los geht's Teil von *Genau*, in dem man versucht, unterschiedliche Handybenutzer zu beschreiben. Als Auffälliger wird jemand bezeichnet, der seinen Klingelton selbst komponiert oder im Internet gefunden hat.

Ebenfalls in den folgenden Äußerungen lassen sich umgangssprachliche Elemente finden, denen *rüberfahren*, *rüberkommen* sowie auch *rüber* allein zugeordnet werden.

Wenn man jetzt nur rüberfahren könnte! Es war irre schwer rüberzukommen. (WeWeÜ 4–6, 65)

In Brindisi wollen wie uns nach den Fähren rüber nach Griechenland erkundigen. (G2, 74)

Der erste Satz kommt in einem Leseverständnistext vor. Im Text handelt es sich um die Maueröffnung aus der Perspektive Jugendlicher. Ein deutscher Schüler berichtet über seine Gedanken über die Ereignis. Die Ausdrücke *rüberfahren* und *rüberkommen* lassen sich als umgangssprachlich betrachten. Zudem lässt sich feststellen, dass die Verstärkung mit *irre* vor allem im Sprachgebrauch Jugendlicher vorkommt. Im DUW wird *irre* als salopp markiert.

9.3.7.1 Begrüßungs- und Abschiedsformeln

In den Lehrwerken finden sich eine ganze Menge von verschiedenen Begrüßungen und Verabschiedungen, aber jugendsprachspezifische Grußformeln sowie Anredeformen sind in den Lehrwerken nicht vorhanden. Neben den allgemein akzeptierten und offiziellen Formen (*Guten Morgen; Guten Tag; Guten Abend; Auf Wiedersehen*) kommt in den Text- und Übungsbüchern von *Weitere Wege* folgendes Angebot an Begrüßungs- und Verabschiedungsformen vor, die auch von Jugendlichen benutzt werden: *Adieu; Grüezi; Grüß dich; Grüß Gott; Hallo; Hi; Salut; Servus; Tschau; Tschüs; Tschüß*. In *Genau* tauchen fast die identischen Grußformeln auf, nur einige (*Adieu; Hi & Salut*) fehlen.

In *Weitere Wege* wird die im DUW als umgangssprachlich bezeichnete Grußformel *Hallo* am meisten gebraucht (9 Belege). Dies ist der Fall auch in der Lehrwerkreihe *Genau* (15 Belege). Der beliebteste Abschiedsgruß in beiden Lehrwerkreihen ist *Tschüs*. Sowohl in *Genau* als auch in *Weitere Wege* kommen drei verschiedene Schreibweisen vor: *Tschüs, Tschüss und Tschüß*. Die Verabschiedung *Tschüs* befindet sich fünfmal in beiden Lehrwerkreihen. Im DUW wird sie als ein umgangssprachlicher Abschiedsgruß besonders unter Verwandten und guten Bekannten betrachtet. Die meisten genannten Ausdrücke tauchen nur einmal in den Texten bzw. Übungen auf und im Zusammenhang der dialektalen Begrüßungen wird darauf hingewiesen, dass sie vornehmlich in Süddeutschland, in der Schweiz und in Österreich verwendet werden, aber welche Begrüßung zu welchem Gebiet gehört, wird in *Weitere Wege* im Unterschied zu *Genau* nicht spezifiziert. Sonst gibt es in den Lehrwerken keine Hinweise auf den Gebrauch der Grußformeln.

9.3.7.2 Gebrauch von bestimmten Artikeln mit Eigennamen

Der Gebrauch von bestimmten Artikeln mit den Eigennamen wird als typisches Phänomen der gesprochenen Sprache betrachtet. Dies kommt in den Lehrwerken nur bei einigen Stellen vor. Deshalb ist es überraschend, einen Hinweis dazu in *Genau 4* zu finden (siehe Anhang 2). Es handelt sich nur um einen kleinen Informationsspot, aber das Phänomen wird jedoch den Lernenden dargestellt und präzisiert. Die folgenden Sätze, in denen bestimmter Artikel mit Eigennamen verwendet wird, lassen sich in *Genau* finden. In letzter Äußerung geht es eigentlich darum, dass der bestimmte Artikel *die* anstatt des Personalpronomens *sie* benutzt wird. In *Weitere Wege* wird dieses Thema nicht behandelt.

Zum Glück bin ich für meine Freunde einfach nur die Juanita, keine In- oder Ausländerin. (G1, 26)

Du kennst doch (den) Max/ (die) Miriam? (G4, 32)

Julia ist da ganz anders, viel feinfühlicher. Die weiß ganz genau, wenn es mir reicht oder was mir wirklich Spaß macht. (G1, 59)

Der erste Satz stammt aus einem Schlüsseltext und die letzte Äußerung kommt in einem Lies weiter!-Text vor. Der zweite Satz kommt in einer Übung auf derselben Seite wie der Informationsspot zum Phänomen vor. Zwei von den Beispielen stammen aus dem ersten Kursbuch von *Genau*. Während des ersten Kurses soll dem Lehrplan zufolge eine informelle und familiäre Sprache vermittelt werden (Kapitel 7.3). Der Gebrauch des bestimmten Artikels bei Personennamen gilt als umgangssprachlich, somit ist begründet, dass die meisten Belege sich im ersten Kursbuch befinden. Der verbleibende zweite Satz stammt aus dem vierten Band und kommt in einer

mündlichen Übung (Dialog) vor. Die Aufgabe der Lerner besteht darin, die finnischen Sätze ins Deutsche zu übersetzen und der Partner kann dabei helfen, wenn es nötig ist.

9.4 Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorangehenden Lehrwerkanalyse kurz zusammengefasst. Ich versuche auch einige Vorschläge für die Behandlung der jugend- und umgangssprachlichen Elemente in DaF-Lehrwerken zu geben.

Mit dieser Lehrwerkanalyse wollte ich herausfinden, wie der Sprachgebrauch Jugendlicher in zwei verschiedenen Lehrwerkreihen thematisiert wird. Der empirische Teil der Arbeit hat gezeigt, dass für den Sprachgebrauch Jugendlicher typische Spezifika in den beiden untersuchten Lehrwerkreihen *Genau* und *Weitere Wege* spärlich vorkommen. Es gibt keine erheblichen Unterschiede zwischen den untersuchten Lehrbuchreihen bezüglich der Vermittlung der Jugend- bzw. Umgangssprache, sondern in den Fällen, die in meinem Untersuchungsmaterial zu finden sind, geht es fast ausschließlich um umgangssprachliche und weniger um jugendsprachliche Besonderheiten.

Was die Themenbereiche der Lehrwerke betrifft, versuchen sie abwechslungsreich die Erfahrungswelt der Jugendlichen anzusprechen. Die Zeit spiegelt sich jedoch in den Themenbereichen der Lehrwerke wider. Auch wenn die beiden untersuchten Lehrwerkreihen das Kommunizieren mit den modernen Medien behandeln, erscheint die Behandlung der Themen wie Handy und Computer schon einigermaßen unzeitgemäß zu sein. Die Facebook-Kommunikation ist ein Thema, das in den analysierten Lehrwerken völlig fehlt. Die für die SMS-Kommunikation typischen Besonderheiten kommen nur spärlich zum Ausdruck und sie werden in den Übungen nicht weiter thematisiert. Die Behandlung des Themas bleibt jetzt die Aufgabe des Lehrers. Sowohl die SMS- als auch die Facebook-Kommunikation stellen solche Themen dar, deren Behandlung im heutigen DaF-Unterricht nützlich aber auch motivierend wäre. Anstatt des Telefonierens kommunizieren die Jugendlichen mit ihren Freunden immer öfter über Handys und Computer.

Was die in den Lehrwerken gefundenen verschiedenen Verkürzungen betrifft, lassen sich keine Anzeichen von einer besonders jugendsprachlichen Tendenz zur Wortverkürzung finden, sondern die vorkommenden Kurzwörter gehören vielmehr zum allgemeinen Sprachgebrauch. Im DaF-Unterricht bieten sie jedoch Anlass zur Behandlung der Kurzwortbildung an.

Positiv konnotierte Wertungsausdrücke oder Bewerter treten öfter hervor, während die Anzahl der negativ konnotierten Bewerter erheblich geringer bleibt. Von den Verstärkungswörtern taucht der in der Standardsprache häufig vorkommende *sehr* meist auf, aber für den Sprachgebrauch Jugendlicher charakteristische Verstärker wie *echt*, *total* und *richtig* sind in den beiden analysierten Lehrwerkreihen auch vorhanden. In *Genau* lassen sich jedoch vielseitiger verschiedene Verstärkungswörter als in *Weitere Wege* finden. Schimpfwörter oder Fäkalausdrücke, die als besonders jugendspezifisch gelten, kommen in den untersuchten Lehrwerken nicht vor. Aus erzieherischen Gründen ist dies aber keine Überraschung. Es lassen sich jedoch zwei Ausdrücke in den Lehrwerken finden, die als Schimpfwörter „light“ betrachtet werden können: *So ein Mist* und *Ach du Scheisse*.

Was die Entlehnungen und Anglizismen in den untersuchten Lehrwerken betrifft, lässt sich feststellen, dass sie überraschend zahlreich in den Lehrwerken vorhanden sind. In der Regel geht es jedoch um allgemein bekannte Anglizismen, die in Wörterbüchern zu finden sind, und die

Jugendspezifisch dieser Wörter muss in Frage gestellt werden. Sie kommen vor allem bei Themen wie Musik, Sport und Computer vor. Die meisten in den Lehrwerken gefundenen Anglizismen lassen sich im Wortschatz jeweiliger Lektion nicht finden, sondern es wird angenommen, dass die Lerner die Bedeutung der Ausdrücke schon aus dem Englischen kennen.

In den beiden Lehrwerkreihen kommen auch Beispiele für die Reduktion vor. Äußerungen, in denen die Reduktion von *es* vorhanden ist, tauchen öfter vor, als solche, in denen Apokope, das heißt der Wegfall des Endungs-e, vorkommt. In den Lehrwerken kommt der Wegfall des Endungs-e fast lediglich in authentischen Liedern vor. Nur in *Weitere Wege* taucht dies in Lehrwerktexten zweimal auf. Dabei handelt es sich um ein typisches und häufig in der gesprochenen Sprache vorkommendes Phänomen, aber in den analysierten Lehrwerkreihen wird jedoch keine besondere Aufmerksamkeit auf das Thema gelegt.

Was die Zusammenziehung von Artikel und Präposition betrifft, wird in *Weitere Wege* darauf hingewiesen, dass es sich dabei um ein Phänomen der gesprochenen Sprache handelt, während in *Genau* keine Aufmerksamkeit darauf gelegt wird. Beispiele für die Erscheinung lassen sich jedoch in den beiden Lehrwerkreihen finden, deshalb wäre es sinnvoll den Lernenden das Phänomen mehr zu erklären. Bezüglich der Anzahl von Partikeln gibt es keinen großen Unterschied zwischen den untersuchten Lehrwerkreihen. In *Genau* wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Partikeln besonders zum mündlichen Sprachgebrauch gehören.

Aus den Ergebnissen, was das Vorkommen der jugend- und umgangssprachlichen Spezifika in den untersuchten Lehrwerken betrifft, kann geschlossen werden, dass in *Genau* vielseitiger verschiedene Besonderheiten der Jugend- und Umgangssprache als in *Weitere Wege* vorkommen. Zwischen den Lehrwerkreihen gibt es keinen erheblichen Unterschied, aber in *Genau* werden auf die Besonderheiten der gesprochenen Sprache mehr als in *Weitere Wege* hingewiesen. Was den beiden Lehrwerkreihen gemeinsam ist, ist dass die für die Umgangssprache typischen Ausdrücke nur in Einzelfällen in den beiden Lehrwerken gekennzeichnet sind (mit Markierung *puhek.*). Mit dieser allgemeinen Bemerkung werden sowohl die Wörter markiert, die charakteristisch für die deutsche Umgangssprache als auch die Wörter, die vor allem von Jugendlichen verwendet werden. Die für den Sprachgebrauch Jugendlicher charakteristischen Ausdrücke werden in den Wortschätzen der untersuchten Lehrwerkreihen nicht weiter spezifiziert, sondern bei denen steht auch einfach die Markierung ‚umgangssprachlich‘ in Klammern auf Finnisch (*puhek.*). Und dies betrifft nur eine geringe Anzahl der jugend- und umgangssprachlichen Wörter, die in den Lehrwerken vorkommen, denn meist befinden sich diese Wörter in Wortschätzen ganz ohne Bemerkungen über den Gebrauch.

Auch wenn es keine direkten Hinweise auf die Jugendsprache in den Lehrwerken gibt, lassen sich einige für die Jugendsprache charakteristische Wörter in den Lehrwerken erkennen. Die Mehrheit der Wörter hat aber Eingang schon in die Umgangssprache gefunden. Trotz der Betonung der mündlichen Kommunikation im heutigen Fremdsprachenunterricht, lässt sich feststellen, dass die Besonderheiten der gesprochenen Sprache in den Lehrwerken gering behandelt werden. Dass die Spezifika mit den Lernenden besprochen werden, hängt von der Initiative sowie dem Interesse des Lehrers ab. Da besteht aber immer die Gefahr, dass das Thema gar nicht behandelt wird. Wenn die Lernenden aber die Möglichkeit haben, sich mit dem Thema im DaF-Unterricht einigermaßen vertraut zu machen, ist der Zusammenstoß mit den Spezifika der Jugend- und Umgangssprache im Zielsprachenland wahrscheinlich nicht so problematisch. Falls dies nicht der Fall ist und die

Besonderheiten im DaF-Unterricht völlig vernachlässigt werden, kann es den Fremdsprachenlernern schwierig sein, zielsprachige Gespräche oder Fernsehprogramme zu verstehen. Der Fremdsprachenunterricht soll letzten Endes das Ziel haben, die Lerner dazu zu befähigen, sich im zielsprachigen Sprachgebiet in vielfältigen Lebenssituationen verständigen zu können. Dies erfordert meiner Meinung nach eine Sensibilisierung mit sprachlichen Varietäten, die im mündlichen Sprachgebrauch vorkommen, auch im schulischen DaF-Unterricht.

Ein häufiges Phänomen des gesprochenen Deutschen ist die Verbzweitstellung in *weil*- und *obwohl*-Konstruktionen in Nebensätzen. In den Lehrwerken kommen sie nur mit der standardsprachlichen Konvention, mit Verbendstellung, vor. Schwanzwörter wie *türrlich* (statt *natürlich*) waren in meinem Untersuchungsmaterial auch nicht vorhanden. Nur vereinzelt kommen Verschleifungen wie *was* (anstatt *etwas*) oder *mal* (anstatt *einmal*) in den untersuchten Lehrwerken vor. Mit Präpositionen *wegen* und *während* werden Genitivrektion verwendet. Das heißt, dass die jugend- und umgangssprachliche Tendenz, diese Präpositionen mit Dativrektion zu verbinden, ist in den Lehrwerken nicht vorhanden.

Auch wenn es keine Übungen zum Thema Jugendsprache in den Lehrwerken vorhanden sind und die Elemente der Jugend- bzw. Umgangssprache an sich den Lernenden nicht beigebracht werden, können die in den Lehrwerken vorkommenden Elemente der Jugend- und der Umgangssprache die Möglichkeit anbieten, über das Thema im Unterricht zu diskutieren. Das Vorhandensein der umgangs- und jugendsprachlichen Züge in den Lehrwerken kann jedoch dazu beitragen, den Lernenden eine Grundlage zu schaffen, damit sie die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache besser erkennen und verstehen. Dies kann den Lernenden bei künftigem Fremdsprachenlernen behilflich sein.

Die Jugendsprache verändert sich schnell und die Lehrwerke können da nicht Schritt halten. Dies kann ein Grund dafür sein, dass vor allem das Thema Jugendsprache in den untersuchten Lehrwerken nahezu völlig ignoriert wurde. Zudem darf es nicht vergessen werden, dass es sich vorrangig um die Lehrwerktexte handelt und nicht immer um die authentische Sprache. Schließlich hängt es jedoch von dem Lehrer und den Lehrwerkbenutzern ab, wie das Material und die Chancen der Lehrwerkreihe genutzt werden. Der Lehrer kann den Lernenden auch zusätzliches Material, das z.B. aus dem Internet stammt, zum Thema anbieten, aber in der vorliegenden Arbeit ging es nicht darum herauszufinden, wie die Lehrer das Thema in ihrem Unterricht behandeln, sondern wie es in den untersuchten Lehrwerkreihen zum Ausdruck gebracht wird.

Als problematisch bei der Analyse erwies sich, dass die Merkmale der Jugend- und Umgangssprache sich nur schwer voneinander trennen lassen. Aus diesem Grund wurde der Sprachgebrauch Jugendlicher in dieser Arbeit vor allem als eine Mischung der jugend- und umgangssprachlichen Spezifika verstanden. Leider konnte ich nicht die Lehrerhandbücher in die Analyse einbeziehen, denn dann hätte ich die Untersuchung umfangreicher gestalten können.

Die Berücksichtigung der Themen Jugend- und Umgangssprache in den analysierten Lehrwerkreihen erscheint unzureichend zu sein. Es ist schade, dass für die jugend- und umgangssprachlichen Besonderheiten so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Entweder kommen sie ohne Erklärung oder Hinweis auf den Gebrauch in den Lehrwerken vor. Wie könnten dann die für die Jugend- und Umgangssprache charakteristischen Elemente in den Lehrwerken besser berücksichtigt werden? Im Folgenden versuche ich einige Vorschläge dazu geben. Die

Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache könnten den Lernenden am einfachsten im DaF-Lehrwerk mit Hilfe von zwei parallelen Textabschnitten veranschaulicht werden. Es könnten Aufgaben zu den Texten gegeben werden, damit die Lernenden sich der Unterschiede bewusst würden. In *Weitere Wege* kommen einige Comicbilder immer zwischendurch in den Lektionen oder auf der Seitenrändern vor, in denen informelle, gesprochene Sprache den Lernenden vermittelt wird. Zur Darstellung der jugend- und umgangssprachlichen Elemente sehe ich Comicstrips als vernünftige und nützliche Hilfsmittel an, denn sie wecken leicht das Interesse der Lerner am Thema. Da heutzutage Computer und das Internet auch im Unterricht genutzt werden, könnte auf das Thema Jugendsprache in den Lehrwerken nur kurz hingewiesen werden und die Aufgabe der Lernenden könnte darin bestehen, dass sie das Thema weiter im Internet recherchieren. So verhindert die Kurzlebigkeit einiger jugendsprachlicher Ausdrücke nicht das Thema im Unterricht zu behandeln.

Die Sprache, die von Muttersprachlern gebraucht wird, verhält sich keineswegs so einheitlich, wie die Lehrwerke den Anschein wecken. Die untersuchten Lehrwerkreihen sind ziemlich traditionell und standardsprachlich ausgerichtet. Dennoch wäre es wichtig bei den Lernenden ein Bewusstsein dafür zu wecken, dass die deutsche Sprache unter den Deutschsprachigen unterschiedlich gebraucht wird. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrwerke mehr umgangs- und jugendsprachliche Elemente vermitteln sollten und auch Hinweise dazu geben. Was die Vermittlung der jugend- und umgangssprachlichen Elemente im schulischen DaF-Unterricht betrifft, darf nicht vergessen werden, dass der Fokus dabei in der Förderung rezeptiver Kompetenzen liegen soll. Außerdem sollen die Lernenden darüber informiert werden, dass jugendsprachliche Ausdrücke schnell veraltet werden können und dass sie nicht in jedem Kontext einsetzbar sind.

10 Schlusswort

Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden welche Rolle der Sprachgebrauch Jugendlicher in zwei verschiedenen finnischen DaF-Lehrwerkreihen für die gymnasiale Oberstufe einnimmt. Als Untersuchungsgegenstände dienten die vier ersten Text- und Übungsbücher der Lehrwerkreihen *Genau* und *Weitere Wege*, in denen die Rolle der mündlichen Kommunikation besonders betont werden sollte.

In Kapitel 2 wurden die Begriffe *Standardsprache* und *nicht-standardsprachliche Varietäten* definiert. Der Schwerpunkt dieses Kapitels lag darauf, die Begriffe Umgangssprache und Jugendsprache zu erläutern. Da die jugend- und umgangssprachlichen Besonderheiten als Abweichungen von der Standardsprache betrachtet werden, wurde zunächst erläutert, wie Standardsprache definiert wird. Das Kapitel 3 konzentrierte sich darauf, die Charakteristika im Sprachgebrauch Jugendlicher darzustellen. Es wurde festgestellt, dass die Charakteristika der deutschen Jugendsprache und der Umgangssprache sich in vielen Bereichen überschneiden und sogar identisch sind. Für den empirischen Teil dieser Arbeit war dieser Punkt von elementarer Bedeutung, denn diese Merkmale dienten als Richtlinie der Lehrwerkanalyse. Danach wurde ein Überblick über den Sprachwandel im Deutschen bezüglich der Jugendsprache gegeben sowie kurz die Jugendsprachforschung thematisiert. Da im empirischen Teil der Arbeit eine Lehrwerkanalyse vorgenommen wurde, wurden in Kapitel 6 die Begriffe *Lehrwerk*, *Lehrbuch* und *Lehrwerkanalyse* beleuchtet.

In Kapitel 7 wurde zum Fremdsprachenunterricht übergegangen. Zunächst wurde berichtet, wieviel Deutsch als A- und B-Sprache in den finnischen Schulen gelernt wird. Danach wurden die Dokumente, der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* sowie die *Grundlagen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe*, die den Schulunterricht steuern, dann beleuchtet. In Kapitel 8 wurden sowohl die Jugend- als auch die Umgangssprache als Gegenstand des DaF-Unterrichts betrachtet. Da die Behandlung der Jugendsprache im DaF-Unterricht als Motivationsfaktor angesehen wird, wurde in diesem Zusammenhang die Rolle der Motivation in konstruktivistischer Lerntheorie erörtert, auf deren Prinzipien der heutige Fremdsprachenunterricht beruht.

In der empirischen Untersuchung wurde eine Lehrwerkanalyse vorgenommen. Als Gegenstand der Analyse waren zwei finnische Lehrwerkreihen (*Genau* und *Weitere Wege*), die für A-Deutsch-Lerner der gymnasialen Oberstufe konzipiert sind. Die Zielgruppe der Lehrwerke besteht aus Jugendlichen im Alter von 16-19 Jahren, die in ihrer Muttersprache meist die Jugendsprache verwenden. Das Kapitel 9 konzentrierte sich darauf, die empirische Untersuchung darzustellen.

Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Lehrwerke machen deutlich, dass in den Lehrwerken jugend- und umgangssprachliche Elemente vorkommen. Ob die jugend- und umgangssprachlichen Merkmale im Unterricht mit den Lernenden weiter thematisiert und besprochen werden, zeigt die Arbeit nicht, da nur die Lehrwerke analysiert wurden. Die Stellung der traditionellen Lehrwerke ist im Fremdsprachenunterricht immer noch zentral und die Lehrwerke steuern den Unterrichtsablauf sehr, deshalb bin ich auf die Lehrwerkanalyse gekommen. Bei der Behandlung sprachlicher Varietäten im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, zwischen den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten zu unterscheiden. Es kann festgehalten werden, dass der Umgang mit den sprachlichen Varietäten in der Unterrichtspraxis vor allem rezeptiv sein soll. Das Verstehen geht vor dem Sprechen.

Das Thema bietet Anlass für weitere Untersuchungen. Die Rolle des Lehrers wurde in dieser Arbeit nicht untersucht. Das, was im Klassenzimmer wirklich geschieht, wäre äußerst interessant herauszufinden. Dies könnte mit Hilfe einer Unterrichtsbeobachtung untersucht werden. Überdies wäre es wertvoll zu erfahren, welche Gedanken und Einstellungen die Lernenden und die Lehrenden zum Thema haben. Was die Durchführung einer Lernerbefragung betrifft, kann die Zuverlässigkeit in Frage gestellt werden. Meine Ansicht begründe ich damit, dass das Interesse der Lernenden, an einer solchen Befragung teilzunehmen fragwürdig scheint, wenn sie selbst nichts davon profitieren können. Das Lehrwerk spielt noch immer eine zentrale Rolle im schulischen Fremdsprachenunterricht und deshalb wurde in dieser Arbeit eine Lehrwerkanalyse vorgenommen.

Abschließend muss bemerkt werden, dass die LehrerInnen in der gymnasialen Oberstufe zweifellos unter permanentem Zeitdruck stehen. Vieles soll in weniger Zeit gelernt werden, auch im Fach Deutsch als Fremdsprache. Im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe wird viel verlangt, und vieles was gelernt werden soll, ist einfach wichtiger als die Behandlung verschiedener Varietäten wie Jugend- und Umgangssprache, die leicht als etwas Überflüssiges und Zeitraubendes im Unterricht betrachtet werden kann. Mit etwas Eigeninitiative kann das Thema mit Lernenden besprochen werden, denn die Lehrwerkanalyse hat ergeben, dass es in den Lehrwerken für die Jugend- und Umgangssprache typische Besonderheiten vorkommen, auch wenn es kaum Hinweise zum Gebrauch der jugend- bzw. umgangssprachlichen Wörter gibt. Die untersuchten Lehrwerkreihen haben zumindest darauf geachtet, dass sich für Jugend- und Umgangssprache typische Merkmale in Lehrwerken befinden.

Sprache existiert in Vielfalt. Der heutige Fremdsprachenunterricht sollte diese Tatsache reflektieren und nicht nur die Standardsprache sondern auch andere sprachliche Varietäten den Lernenden vermitteln. Wie Berend & Knipf-Komlósi (2006, 172) feststellen, stellt die sprachliche Variation einen wichtigen Faktor im Deutschen dar. Der Fremdsprachenunterricht sollte die Lernenden auf die Sprachrealität im Zielsprachenland vorbereiten. Eine Sprache zu erlernen, mit der man auch im Zielsprachenland am häufigsten in Kontakt kommt, erhöht die Motivation der Lernenden. Man lernt für das Leben nicht für die Schule. Wie diese Masterarbeit ergab, sprechen für die Vermittlung gesprochener Sprache mehrere Gründe. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war herauszufinden, ob sich die gängigen finnischen DaF-Lehrwerke für A-Sprache lediglich an der deutschen Standardsprache orientieren oder ob Elemente der gesprochenen Sprache auch Eingang in die Lehrwerke gefunden haben. Das besondere Interesse lag auf den Elementen der Jugend- und Umgangssprache und auf deren Vermittlung in den Lehrwerkreihen. Die Vermittlung der jugend- und umgangssprachlichen Züge in den Lehrwerken ist auch im DaF-Kontext begründet, denn so können die Lerner im Alltag (Urlaub, Schüler- und Studentenaustausch, Aupair-Aufenthalt usw.) Gleichaltrige besser verstehen und mit ihnen besser interagieren können.

Neben Lehrwerken könnte das Thema mit Hilfe zeitgenössischer Filme und Lieder mit Lernenden besprochen werden. Auch das Internet bietet unzählige Möglichkeiten dazu an. Es hat sich gezeigt, dass die Möglichkeiten eines Lehrwerkes, deutsche Jugend- und Umgangssprache den Lernenden zu vermitteln, noch in größerem Maße genutzt werden können.

Literaturverzeichnis

Primärquellen:

- Honkavaara, Mariana; Kiiski, Ritva; Raatikainen, Soili & Schröder, Caren (2005), *Genau 1*. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Honkavaara, Mariana; Kiiski, Ritva; Raatikainen, Soili & Schröder, Caren (2005), *Genau 1. Opettajain materiaali*. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Honkavaara, Mariana; Kiiski, Ritva; Raatikainen, Soili; Schröder, Caren & Steenbeck, Anne (2006), *Genau 2*. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Honkavaara Mariana & Raatikainen, Soili (2006), *Genau 3*. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Mäkinen, Pertti; Stude, Traute; Valojärvi, Terttu & Westman, Leila (2005), *Übungen Kurse 1–3. Weitere Wege. Neue Auflage*. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Mäkinen, Pertti; Stude, Traute; Valojärvi, Terttu & Westman, Leila (2005), *Weitere Wege Textbuch 1–3. Neue Auflage*. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Mäkinen, Pertti; Stude, Traute; Valojärvi, Terttu & Westman, Leila (2005), *Weitere Wege Textbuch 4–6. Neue Auflage*. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Mäkinen, Pertti; Stude, Traute; Valojärvi, Terttu & Westman, Leila (2006), *Übungen Kurse 4–6. Weitere Wege. Neue Auflage*. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Stenbeck, Anne; Matschke, Alexandra & Rantanen, Pirjo (2007), *Genau 4*. Werner Söderström Osakeyhtiö.

Sekundärquellen:

- Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1980), *Lexikon der germanistischen Linguistik*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (2004), *Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 1*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Androutsopoulos, Jannis K. (1998), *Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen*. Dissertation. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Bachofer, Wolfgang (2003), „Charakteristika der deutschen Jugendsprache(n) – Charakteristika der gesprochenen deutschen Umgangssprache“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2003), S. 61–69.
- Barbour, Stephen & Stevenson, Patrick (1998), *Variation im Deutschen: Soziolinguistische Perspektiven*. Übersetzt aus dem Englischen von Konstanze Gebel. Walter de Gruyter, Berlin.
- Bassola, Peter (2005), „Vielfalt der deutschen Sprache aus ungarischer Sicht – didaktisch und methodologisch“. In: Eichinger, Ludwig M. & Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (2005), S. 306–323.

-
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4 Auflage. A.Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1994), „Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache – 34 Maximen“ In: Kast, Bernd & Neuner Gerhard (Hrsg.) (1994), S. 155–162.
- Berend, Nina & Knipf-Komlósi, Elisabeth (2006), „Weil die Gegenwartssprache von der Standardsprache abweicht...“ Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht in Osteuropa“. In: Neuland (Hrsg.) (2006b), S. 161–174.
- Betz, Ruth (2004), *Gesprochensprachliche Elemente in deutschen Zeitungen*. Eine Dissertation. Julius-Maximilians-Universität, Würzburg.
- Bußmann, Hadumod (1983), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Kröner Verlag, Stuttgart.
- Chun, Markus (2007), *Jugendsprache in den Medien*. Eine Dissertation an der Universität Duisburg-Essen.
- Dittmar, Norbert & Schmidt-Regener, Irena (2001), „Soziale Varianten und Normen“. In: Helbig et al. (Hrsg.) (2001a), S.520–532.
- Dittmar, Norbert (2004), „Umgangssprache – Nonstandard/Vernacular – Nonstandard“. In: Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.) (2004), S. 250–262.
- DUDEN (2006), *Deutsches Universalwörterbuch*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Dudenverlag, Mannheim.
- Dürscheid, Christa (2002), „SMS-Schreiben als Gegenstand der Sprachreflexion“ In: Networx. Nr. 28.
- Dürscheid, Christa (2006), „Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006b), S. 375–388.
- Durrell, Martin (2006), „Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006b), S. 111–122.
- Ehmann, Hermann (1992), *Jugendsprache und Dialekt: Regionalismen im Sprachgebrauch von Jugendlichen*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Ehmann, Hermann (2005), *Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache*. Verlag G. H. Beck, München.
- Eichinger, Ludwig M. & Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (2005), *Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Elsen, Hilke (2003), „Sonderlexik Jugend?“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2003), S. 261–273.
- Elspaß, Stephan (2010), „Alltagsdeutsch“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (2010), S. 418–424.
- Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechthild & Kraft, Barbara (2004), *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Funk, Hermann (1999), „Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag“. In: *Fremdsprache Deutsch* 21/1999, S. 5–12.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Übersetzt von Quetz, Jürgen; Schiess, Raimund & Sköries, Ulrike (2001). Übersetzt aus: Common

-
- European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Langenscheidt, Nancy.
- Gerdes, Joachim (2013), *Arbeitsfelder der Jugendsprachforschung. Studienbuch für Lehre und Forschung. Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge, Band 12.*
- Glinz, Hans (1980), „Deutsche Standardsprache der Gegenwart“ In: Althaus, Hans Peter et al. (Hrsg.) (1980), S. 609–619.
- Glück, Helmut (1993) (Hrsg.), *Metzler – Lexikon Sprache*. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar.
- Günther, Ulla & Wyss, Eva L. (1996), „E-Mail-Briefe - Eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.“ In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (1996) (Hrsg), S. 61- 86.
- Günthner, Susanne (2000), „Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?“ In: *Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache* 27/4/2000, S. 352–366.
- Hägi, Sara (2007), „Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im DaF-Unterricht“ In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* (37/2007). Hueber Verlag, S. 5–13.
- Hartmann, Daniela (1996), „„Das käm‘ vielleicht echt voll groovy rüber’: Jugendsprache im DaF-Unterricht“. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung.* (30/1996). <http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-5939/lueg3001.pdf?sequence=4> (2.3.2014)
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001a), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. 1 Halbband*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001b), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. 2 Halbband*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Henne, Helmut (1986), *Jugend und ihre Sprache: Darstellungen, Materialien, Kritik*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Hentunen, Anna-Inkeri (2004), *Rakennetaan kielitaitoa: käytännön konstruktivismia kieltenopettajalle*. WSOY, Helsinki.
- Heringer, Hans-Jürgen; Samson, Gunhild; Kauffmann, Michel; Bader, Wolfgang (Hrsg.) (1994), *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Holly, Werner & Püschel, Ulrich (1996) (Hrsg.), *Textstrukturen im Medienwandel*. Forum Angewandte Linguistik, Bd. 29. Frankfurt a.M., Berlin, Bern.
- Hoppe, Almut; Romeikat, Katharina & Schütz, Susanne (2003), „Jugendsprache: Anregungen für den Deutschunterricht“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2003), S. 463 – 483.
- Hyvärinen, Irma; Richter-Vapaatalo, Ulrike & Rostila; Jouni (Hrsg.) (2014), *Finnische Germanistentagung 2012. Einblicke und Aussichten. Finnische Beiträge zur Germanistik, Band 30*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2005), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Kara, Hannele (2007), „*Ermutige mich Deutsch zu sprechen*“: *Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen*. Dissertation, Universität Jyväskylä.

-
- Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt KG, Berlin und München.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Langenscheidt (2003), *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Neubearbeitung. Langenscheidt KG, Berlin und München.
- Löffler, Heinrich (2005a), *Germanistische Soziolinguistik*. 3., überarbeitete Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Lukjantschikowa, Maria (2003), „Jugendsprache im DaF-Lehrwerk für Jugendliche“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2003), S. 497–507.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna (2008), *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Maijala, Minna (2007a), „Jugendsprache und Jugendkultur in finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2007), S. 283–298.
- Maijala, Minna (2007b), „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: *Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34/6/2007, S. 543–561.
- Maijala, Minna (2009), „Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht“. In: *Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36/5/2009, S. 447–461.
- Nabrings, Kirsten (1981), *Sprachliche Varietäten*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2003), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge. Band 2*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Neuland, Eva (2006a), „Jugendsprachen – Was man über sie und was man an ihnen lernen kann“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006b), S. 223–241.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006b), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge. Band 4*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2007), *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell, Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge, Band 5*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Neuland, Eva (2008), *Jugendsprache*. A. Francke Verlag, Tübingen.
- Neuland, Eva (2010), „Jugendsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (2010), S. 431–438.
- Neuland, Eva (2014), „Sprache und Generation – Neue Perspektiven für die Soziolinguistik“. In: Hyvärinen, Irma et al. (Hrsg.) (2014), S. 77–94.

-
- Neuner, Gerhard (1994), „Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.“ In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994), S. 8–22.
- Neuner, Gerhard (2003), „86. Lehrwerke“. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.) (2003), S. 399–402.
- Opetushallitus (2003), *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala.
- Pauli, Stephanie (2010), „*Ey Alter, du bist voll der Wort-Checker!*“ *Jugendsprache: Eine empirische Untersuchung der Spracheinstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen*. Verlag tredition GmbH.
- Reinke, Marlies (1994), „Jugendsprache“. In: Heringen, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (1994), S. 292–322.
- Rieger, Marie A. (2004), Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch? – ein Beitrag zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. <http://www2.lingue.unibo.it/linguaparlata/download/riegerm.pdf> (18.2.2014)
- Schlobinski, Peter & Heins, Niels-Christian (Hrsg.) (1998), *Jugendliche und ‚ihre‘ Sprache. Sprachregister, Jugendkulturen, und Wertesysteme*. Empirische Studien, Opladen. Zugang: <http://www.mediensprache.net/archiv/pubs/3-531-13241-5.pdf> (13.10.2013)
- Schlobinski, Peter, Kohl, Gaby & Ludewigt, Irmgard (1993), *Jugendsprache – Fiktion und Wirklichkeit*. Westdeutscher Verlag, Opladen. Zugang: <http://www.mediensprache.net/archiv/pubs/3-531-12268-1.pdf> (7.10.2013)
- Schlobinski, Peter & Schmid, Katja Alexandra (1996), „Alles ist eine Frage des Stils. Zur Sprachlichen Kommunikation zwischen Jugendlichen und Jugendcliquen und –szenen“. In: *Muttersprache*, Nr. 3. S.211–225. Zugang: http://cmsv049.rrzn.uni-hannover.de/fileadmin/deutsches_seminar/publikationen/65.pdf (16.10.2013)
- Schreiter, Ina (2001), „Mündliche Sprachproduktion“. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.) (2001b), S. 908–920.
- Schwitalla, Johannes (2012), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Grundlagen der Germanistik, 33. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Spiekermann, Helmut (2010), „Variation in der deutschen Sprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (2010), S. 343–359.
- Stickel, Gerhard (Hrsg.) (1997), *Varietäten des Deutschen: Regional- und Umgangssprachen*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Takala, Sauli (1993), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä.
- Tiittula, Liisa (1992), *Puhuva kieli Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaan kirjapaino Oy, Loimaa.
- Tiittula, Liisa (1993), „Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä“. In: Takala, Sauli (Hrsg.) (1993), S. 63–76.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002), *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

-
- Wermke, Matthias (1997), „Umgangssprachliches im standardsprachlichen Wörterbuch des Deutschen“. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.) (1997), S. 221–245.
- Wiesinger, Peter (1997), „Sprachliche Varietäten – Gestern und Heute“ In: Stickel, Gerhard (Hrsg.) (1997), S. 9–39.
- Wilkins, D. A. (1976), *Linguistik im Sprachunterricht*. Uni-Taschenbücher, Heidelberg.

Internetquellen:

Internetquelle 1:

<http://oppinet.edita.fi/cgi-bin/oppinet/webprog/subjects/page.htm?toplevel=366&level=377&sublevel=384&seriesid=583>
(8.10.2013)

Internetquelle 2:

http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista (3.12.2013)

Internetquelle 3:

<http://www.oph.fi/> (12.12.2013)

Internetquelle 4:

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm> (2.1.2014)

Internetquelle 5:

http://www.cimo.fi/nakokulmia/tietoa_ja_tilastoja/opiskelijoiden_ja_oppilaitosten_kv-liikkuvuus/opiskelijoiden_liikkuvuus (2.3.2014)

Internetquelle 6:

<http://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2010/01/wie-sagt-man-sehr-gut-in-der-jugendsprache.pdf> (10.4.2014)

Anhänge

Anhang 1

9 Wähle die richtige Alternative.

Die 1) _____ Realisten.

Seit Aristoteles meinen die Denker, dass die Jugendlichen von heute unverantwortlich und furchtbar anzusehen sind. Der Bielefelder Jugendforscher Wilfrid Ferchhoff erforscht 2) _____ 30 Jahren deutsche Jugendkulturen. Wir haben ihn zum 3) _____ „Die heutige Jugend“ interviewt.

Interviewer: Sie sind mit Aristoteles 4) _____, Herr Dr. Ferchhoff? Wie würden Sie die heutige Jugend bezeichnen?

Dr. Ferchhoff: Sie haben nichts von Dogmen, mixen die Lebensstile und träumen vom privaten 5) _____ : das ist die Generation Flex. Die modernenn Jugendlichen sind Ego-Taktiker. Sie stellen hohe Ansprüche an 6) _____ Leben und untersuchen ihre Umwelt danach, was sie ihnen bringt. Nie waren die Optionen so vielfältig, und nie formte eine Generation daraus so heterogene Lebenspläne. Die Teens und Twens – genauso wie die Null-Bock-Kids, die 7) _____ X, Y, Z und @ vor ihnen – können wir nicht so leicht definieren. Die 14- bis 29-jährigen HipHopper, Raver, Boarder und Stinos (Stinknormalen) verbindet ein Realismus, der 8) _____ romantischen Idealen keine Angst hat. Die Sehnsucht nach emotionaler Harmonie ist gewachsen: eigene Kinder wollen 89 %, Familie 81 % und Freundschaft 80 % der Jugendlichen. Andere wichtige 9) _____ der Jugendlichen sind 10) _____ Gerechtigkeit und Bildung.

Interviewer: ein Hamburger Trendbüro 11) _____ ein Wörterbuch der Szenensprachen „*Jungdeutsch für Einsteiger in 1000 Begriffen*“, kennen Sie es?

Dr. Ferchhoff: Ja, die junge Generation ist sehr wortkreativ. Sie cheaten und chatten. Die Jugend ist mediengeschult, sie hat gelernt, Inszenierungen zu durchschauen. Die HipHopper, Skater und Nerds entwickeln einen eigenen Jargon, den 12) _____ selten verstehen.

Interviewer: Welche Funktion erfüllt der Jargon, bei dem Außenstehende oft nur Bahnhof verstehen?

Dr. Ferchhoff: Die Kids wollen sich eine Kulturnische, eine Sprache, 13) _____, in der die älteren Generationen sie nicht begreifen.

Interviewer: Wie haben sich die Jugendkulturen

14) _____ verändert?

Dr. Ferchhoff: Die Jugendkulturen vermischen sich, man remixt neue Lebensstile in einem Patchwork-Stil. Dieses bringt auch eine gewisse Unsicherheit mit sich, die dann wiederum in einer Sehnsucht nach etwas Heilem, z.B. nach einer Familie oder nach einem Freundeskreis sichtbar wird.

Interviewer: Wie wichtig sind Cliques und Idole?

Dr. Ferchhoff: Die Bedeutung gleichaltriger Gruppen

15) _____ wesentlich größer 15) _____. Die Gruppen übernehmen die Rolle der Geschwister, die viel seltener geworden sind. Daher gibt es schon relativ früh Freundschaften.

Interviewer: Vor hundert Jahren gab es in Deutschland eine Wandervogelbewegung. Können Sie die heutige Jugend

16) _____ vergleichen?

Dr. Ferchhoff: Die Wandervögel waren 17) _____ eine Avantgarde, die sich in Kunst und Literatur ausdrückte. Solche Tendenzen findet man heute selten in Jugendszenen. Aber was heute im Leben der Jugendlichen Wichtig ist, ist die Identitätssuche, die Suche nach dem eigenen Ich.

- | | | |
|------------------|-----------------|-----------------------|
| 1. | 7. | 13. |
| a) romantisch | a) Buchstaben | a) schaffen |
| b) unromantische | b) Logos | b) tun |
| c) romantische | c) Generationen | c) untersuchen |
| d) romantischen | d) Erwachsenen | d) verständigen |
| 2. | 8. | 14. |
| a) seit | a) an | a) in den 80er Jahren |

-
- | | | |
|------------------|--------------------|-------------------------------|
| b) vor | b) von | b) vor den 80er Jahren |
| c) in | c) vor | c) seit den 80er Jahren |
| d) nach | d) mit | d) nach den 80er Jahren |
| | | |
| 3. | 9. | 15. |
| a) Umfrage | a) Gedanken | a) hat... bekommen |
| b) Thema | b) Werte | b) hat... zugenommen |
| c) Nachfrage | c) Interessen | c) ist... geworden |
| d) Angebot | d) Neugier | d) hat... abgenommen |
| | | |
| 4. | 10. | 16. |
| a) zufrieden | a) sozialer | a) damit |
| b) vertraut | b) sozialen | b) daran |
| c) bekannt | c) legalen | c) dazu |
| d) interessiert | d) soziale | d) darin |
| | | |
| 5. | 11. | 17. |
| a) Traum | a) gab heraus | a) Anfang der Jahrhunderte |
| b) Glück | b) schrieben | b) Anfang des Jahres |
| c) Zukunft | c) veröffentlichte | c) Anfang des Jahrhunderts |
| d) Vergangenheit | d) angab | d) Anfang von dem Jahrhundert |
| | | |
| 6. | 12. | |
| a) ihres | a) Auswanderer | |
| b) ihre | b) Außenseiter | |
| c) ihren | c) Ausländer | |
| d) ihr | d) Ausländerin | |
- (WeWeÜ 4 – 6, 55–57)

Anhang 2



Puhekielessä lisätään lauseisiin usein pikkusanoja, kuten **denn, doch, ja, mal, schon**. Nämä sanat voi suomentaa esim. päätteillä -han/hän, -kin. Niiden käyttäminen tekee pu-heesta sujuvampaa. Tuttujen henkilöiden nimen edessä käytetään usein artikkelisanaa **der/die**.

(Genau 4, 32)